

Lezen is zeg maar echt mijn ding

Hoe educatieve uitgevers leesmotivatie van leerlingen willen vergroten



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Universiteit Utrecht

Naam:	Naomi van Manen
Studentnummer:	5624827
Datum:	10-07-2020
Opleiding:	Neerlandistiek
Begeleider:	Dr. Jacqueline Evers-Vermeul
Tweede beoordelaar:	Dr. Erwin Mantingh
Opdrachtgevers:	Universiteit Utrecht en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Inhoud

Abstract	3
1. <u>Inleiding</u>	5
2. <u>Theoretisch kader</u>	6
2.1 <u>Wat is leesmotivatie?</u>	6
2.2 <u>Stand van zaken rondom leesmotivatie in Nederland</u>	7
2.3 <u>Verschillende soorten curricula</u>	9
2.4 <u>Lesmethodes als mogelijke oplossing</u>	10
2.5 <u>De invloed van lesmethodes op het onderwijs: Lesmethodes versus docenten</u>	12
3. <u>Methode</u>	13
4. <u>Resultaten</u>	14
4.1 <u>Wanneer en waarom herzien uitgevers hun methode?</u>	14
4.2 <u>Welke inspiratiebronnen gebruiken ze voor de inhoud?</u>	14
4.2.1 <u>Docenten en leerlingen</u>	14
4.2.2 <u>Wetenschappelijk onderzoek</u>	14
4.2.3 <u>PISA</u>	15
4.3 <u>Hoe zien zij het belang van lezen in het onderwijs?</u>	15
4.4 <u>Wat zijn volgens hen problemen bij het vak Nederlands?</u>	16
4.4.1 <u>Teaching to the test</u>	16
4.4.2 <u>Prioriteit bij grammatica</u>	16
4.4.3 <u>Irrelevante en onrealistische teksten</u>	17
4.5 <u>Wat willen zij met de plannen van Curriculum.nu rondom leesmotivatie?</u>	18
4.6 <u>Welke unieke rol vervullen zij in het leesbevorderingsveld?</u>	19
4.7 <u>Welke andere organisaties kunnen volgens uitgevers een rol spelen bij het vergroten van leesmotivatie?</u>	20
4.7.1 <u>SLO</u>	20
4.7.2 <u>Leesbevorderingsorganisaties</u>	21
4.7.3 <u>Bibliotheken</u>	21
4.7.4 <u>Levende Talen</u>	21
4.8 <u>Samenwerkingen</u>	22
4.8.1 <u>Bestaande samenwerkingen</u>	22
4.8.2 <u>Gewenste samenwerkingen</u>	23
4.8.3 <u>Factoren die samenwerking bemoeilijken</u>	23
4.9 <u>Wat zijn hun wensen of behoeften rondom het vergroten van leesmotivatie van het schoolvak?</u>	24
4.10 <u>Wat kan de overheid doen?</u>	26
4.10.1 <u>Meer sturing en grammatica naar de achtergrond</u>	26

<u>4.10.2 Gebruik <i>best practices</i> vanuit wetenschap en andere landen</u>	26
<u>4.10.3 Duidelijk maken van de relevantie</u>	26
<u>4.10.4 Meer uren, minder toetsen</u>	27
<u>4.10.5 Sterk beleid voeren</u>	27
<u>5. Conclusie</u>	29
<u>Bronnen</u>	33
<u>Bijlagen</u>	35
<u>Bijlage 1: Vragenlijst uitgeverijen</u>	35

Abstract

Verschillende internationale onderzoeken laten zien dat het leesplezier van Nederlandse jongeren erg laag is. Er is dan ook veel bereidheid om hier iets aan te doen, zowel vanuit de overheid als het onderwijs en allerlei betrokken organisaties. De geplande curriculumherziening lijkt de meest centrale mogelijkheid om dit probleem aan te pakken. Op dit moment liggen er voorstellen van Curriculum.nu voor de herziening van de eindtermen van onder andere het vak Nederlands, waarin wordt gevraagd om meer aandacht voor leesmotivatie en literaire competentie. Uit onderzoek blijkt dat educatieve uitgevers een belangrijke rol kunnen spelen bij de implementatie van de eindtermen die vastgelegd zijn in het curriculum, omdat docenten erg methodevast zijn in Nederland. Daarom zijn voor dit onderzoek zes uitgevers geïnterviewd die voor meerdere niveaus in het voortgezet onderwijs lesmethodes Nederlands ontwikkelen. Het doel van deze interviews was om te achterhalen welke mogelijkheden educatieve uitgevers zien voor het vergroten van leesmotivatie via lesmethodes Nederlands.

Uit de resultaten blijkt dat uitgevers graag meer willen doen met leesmotivatie en dat zij het belang hiervan sterk inzien, maar dat factoren als marktwerking en de traditionele houding van docenten dit bemoeilijken. Uitgevers zijn het unaniem eens over de stelling dat de overheid meer mag sturen op dit gebied. Om te zorgen dat leerlingen weer echt gaan lezen om de inhoud, is de oplossing volgens uitgevers om minder teksten met standaardvragen bij leesopdrachten aan te bieden en grammatica meer naar de achtergrond te brengen. Als alle uitgevers een andere koers gaan varen, kunnen zij volgens de geïnterviewden een sterke verandering in het leesbevorderingsveld teweegbrengen, waarbij leesbevorderingsorganisaties en bibliotheken ondersteuning kunnen bieden. Wanneer iets niet in de methode staat, is de kans dat dit wel in het onderwijs terecht komt namelijk heel klein. Een belangrijke kanttekening die uitgevers daarbij plaatsen is dat docenten de markt voor leermiddelen en de onderwijspraktijk bepalen en dat docenten bij de implementatie van een nieuw curriculum dus minstens zo belangrijk zijn als uitgevers.

1. Inleiding

In het rapport *Lees!*, dat Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad in 2019 uitbrachten, wordt duidelijk verwoord waarom lezen zo waardevol is. Lezen is niet alleen belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling, maar ook voor de economie. Laaggeletterdheid kost de samenleving bijna 1 miljard euro op jaarbasis, door hogere uitkeringen en zorgkosten en verminderde inkomsten. Daarnaast is een geletterde bevolking cruciaal voor het democratisch functioneren van de samenleving (Raad voor Cultuur en Onderwijsraad 2019). De onderzoeken van PISA en PIRLS die in 2019 verschenen, die uit lijken te wijzen dat het niet goed gesteld is met zowel de leesvaardigheid als het leesplezier van Nederlandse jongeren, deden veel stof opwaaien (Gubbels, Van Langen, Maassen & Meelissen 2019; Mullis, Martin, Foy, & Hooper 2017). Van allerlei kanten worden op dit moment in Nederland initiatieven genomen om het tij te keren. Zo zijn er verschillende leesbevorderingsorganisaties die proberen om leerlingen aan het lezen te krijgen, waaronder Stichting Lezen, Passionate Bulkboek en de Bibliotheek op School. Daarnaast heeft leesmotivatie een belangrijke plaats gekregen in de voorstellen voor het nieuwe curriculum in het onderwijs (Curriculum.nu 2019).

Aangezien de ‘ontlezing’ al verschillende jaren gaande is, lijkt er veel sturing nodig te zijn om hier iets aan te veranderen. Maar wie moeten er dan precies gestuurd worden? Wie hebben de meeste invloed op het leesgedrag van jongeren? Een logisch antwoord zou zijn: docenten Nederlands. Docenten staan immers rechtstreeks in contact met leerlingen en zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van het leesonderwijs. Leerlingen moeten bij het vak Nederlands al romans lezen om het literatuurmondeling te kunnen halen. Daar liggen dan ook ongetwijfeld kansen om leesmotivatie aan te wakkeren. Verschillende onderzoeken tonen aan dat docenten veelal lesgeven aan de hand van de methodes die ontwikkeld worden door verschillende educatieve uitgevers (Van der Hoeven & Bontje 2013). Wellicht dient er meer aandacht besteed te worden aan leesmotivatie in de lesmethodes om ervoor te zorgen dat leraren hier iets mee gaan doen. Onduidelijk is echter hoe uitgevers hier tegenaan kijken: zien zij het bevorderen van leesmotivatie via methodes als hun verantwoordelijkheid? Als ze dat niet doen, wat is ervoor nodig om dat wel te laten gebeuren? Als ze dat wel doen, werken ze daarvoor dan met andere instanties samen en welke instanties zijn dat? In dit onderzoek staat daarom de volgende hoofdvraag centraal:

Welke mogelijkheden zien educatieve uitgevers voor het vergroten van leesmotivatie via lesmethodes Nederlands?

In hoofdstuk 2 definieer ik leesmotivatie en komen de uitkomsten van grootschalige onderzoeken rondom leesvaardigheid en leesmotivatie aan bod. Hoofdstuk 3 bevat de methode van het onderzoek. In hoofdstuk 4 worden de resultaten besproken van de interviews met educatieve uitgevers. Hoofdstuk 5 bevat de conclusie met aanbevelingen voor de praktijk en voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

In sectie 1 van dit hoofdstuk definieer ik leesmotivatie, waarna ik aan de hand van wetenschappelijk onderzoek de situatie rondom leesmotivatie in Nederland uiteenzet in sectie 2. Sectie 3 bevat een uitleg over hoe leesmotivatie samenhangt met andere aspecten van lezen, waardoor het als belangrijk wordt ervaren dat daar verandering in komt. Vaak wordt er een rol van het curriculum verondersteld in het veranderen van de onderwijspraktijk, die in de sectie 4 aan bod komt. Aan het curriculum wordt in Nederland, maar ook in andere landen uitvoering gegeven aan de hand van lesmethodes. Tot slot wordt in sectie 5 geconcludeerd wat de rol van deze lesmethodes binnen het onderwijs kan zijn volgens onderzoek.

2.1 Wat is leesmotivatie?

Houtveen, Steensel en De la Rie (2019) hebben een uitgebreide studie gedaan naar leesmotivatie en al haar facetten. Motivatie is volgens hen de opvatting die iemand beweegt om iets te doen. Twee motivatietheorieën zijn relevant voor het huidige onderzoek: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Er is sprake van intrinsieke motivatie wanneer de redenen om een activiteit uit te voeren, bijvoorbeeld om te lezen, het sterkst vanuit een persoon zelf komen en dus geïnternaliseerd zijn. Je leest dan, omdat je lezen in zichzelf leuk of uitdagend vindt. Extrinsieke motivatie ontstaat vanuit een externe bron. De reden dat je leest komt dan niet vanuit jezelf, maar er is dan een andere bron aanwezig die ervoor zorgt dat je een taak tot een goed einde wil brengen, bijvoorbeeld een leraar op school. Het idee hierachter is dat het verhogen van de extrinsieke motivatie uiteindelijk ook kan bijdragen aan het verhogen van de intrinsieke motivatie, zodat leerlingen niet slechts lezen om hun docent tevreden te stellen of te doen wat er van hen verwacht wordt, maar dat zij zelf ook buiten school een boek pakken en hun leesontwikkeling doorzetten.

Dat het zo belangrijk is om in het onderwijs in te zetten op leesmotivatie, heeft te maken met de interactie tussen leesmotivatie en andere facetten van lezen, vooral leesvaardigheid. Leesvaardigheid wordt in het Programme for International Student Assessment (PISA) als volgt gedefinieerd: 'Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij' (Gubbels et al. 2019, 16). Volgens de Leesmonitor van Stichting Lezen is leesbevordering daarbij het stimuleren van het lezen, zodat dit wordt ervaren als een leuke en zinvolle tijdsbesteding. Daarbinnen zijn leesplezier en leesmotivatie middelen om de leesvaardigheid en de literaire competentie te stuwen. Literaire competentie is een begrip dat ook vaak in verband wordt gebracht met leesbevordering. De Leesmonitor geeft hiervan de volgende definitie: 'De weg kunnen vinden in het aanbod van verhalen en gedichten, kennis hebben van de kenmerken van verhalen en gedichten (genres, narratieve structuren, metaforen), en een oordeel kunnen geven over verhalen en gedichten' (Leesmonitor 2019).

Het effect dat leesplezier heeft op leesvaardigheid, wordt in het PISA-rapport uitgelegd aan de hand van wat vaak de ‘positieve leesspiraal’ genoemd wordt: ‘Leerlingen die plezier hebben in lezen, lezen vaak meer en beter, waardoor het plezier nog verder toeneemt. Daarnaast zullen leerlingen die vertrouwen hebben in hun eigen kunnen bij het lezen meer plezier hebben in lezen dan leerlingen die een negatief zelfbeeld hebben bij het lezen’ (OECD, 2019). De spiraal werkt echter ook de andere kant op.

2.2 Stand van zaken rondom leesmotivatie in Nederland

Verschillende onderzoeken tonen aan de hand van de negatieve leesspiraal aan dat leesmotivatie in Nederland als een probleem wordt ervaren, omdat een dalende leesmotivatie een dalende leesvaardigheid kan betekenen. Dat blijkt het duidelijkst uit PIRLS en PISA, twee grootschalige internationale onderzoeken naar leesvaardigheid en leesmotivatie. Het PISA-onderzoek is een driejaarlijks internationaal vergelijkend trendonderzoek naar de kennis, vaardigheden en het welbevinden van 15-jarigen (Gubbels et al. 2019). Naast PISA brengt het internationaal vergelijkende onderzoek Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs in kaart (Mullis et al. 2017). De studie wordt vanaf 2001 elke vijf jaar uitgevoerd.

Uit de resultaten van het PISA-onderzoek blijkt dat de leesvaardigheidsscore van leerlingen dichtbij het Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)-gemiddelde zit: de Nederlandse score bedraagt 485 en het OESO-gemiddelde is 489 ten opzichte van een EU-gemiddelde van 492 (Gubbels et al. 2019).¹ Tussen 2015 en 2018 was er een daling in het Nederlandse gemiddelde te zien van 18 punten, terwijl er in de OESO- en EU-landen geen significante daling te zien was. Waar Nederland eerst structureel boven het EU-gemiddelde scoorde, zijn de punten voor leesvaardigheid inmiddels gedaald tot onder het OESO-gemiddelde. PIRLS laat een iets ander beeld zien, omdat Nederland daarin wat leesvaardigheid betreft bovengemiddeld scoort en op de twintigste plek staat in de ranglijst die bestaat uit vijftig landen (Mullis et al. 2017). Opvallend is dat Nederland van alle deelnemende landen de kleinste spreiding tussen zwakke en sterke lezers kent. Bijna alle Nederlandse leerlingen behalen minstens het laagste leesniveau, maar er zijn er maar weinig die het geavanceerde niveau behalen.

PISA en PIRLS meten niet alleen leesvaardigheidsscores, maar inventariseren ook leesplezier. Uit de resultaten van beide vragenlijsten blijkt dat het leesplezier van Nederlandse leerlingen aanzienlijk lager is dan dat van leerlingen uit andere landen. Uit PISA 2018 komt naar voren dat Nederlandse leerlingen helemaal onderaan de lijst staan wat het plezier dat leerlingen aan lezen beleven betreft (Gubbels et al. 2019, 34); in PIRLS gaat het om de een na laatste plaats (Mullis et al. 2017, 295).

¹ De OESO is een samenwerkingsverband van 36 landen om sociaal en economisch beleid te bestuderen en te coördineren. De lidstaten van de OESO zijn landen met een markteconomie die worden geregeerd op basis van democratische beginselen en respect voor de mensenrechten.

In 2009 waren de Nederlandse PISA-scores op dit onderdeel al laag, maar waar in dit jaar nog ongeveer 50% aangaf alleen te lezen als het moet of echt nodig is, is dit in 2018 toegenomen naar 60%. Ook vindt meer dan 40% van de leerlingen lezen tijdverspilling in 2018, waar dit in 2009 nog om een derde van de leerlingen ging. Slechts een vijfde deel van de leerlingen zegt graag te lezen in de vrije tijd in beide metingen. Ook PIRLS meet generatieverschillen: 8% van de ouders geeft aan lezen niet leuk te vinden, ten opzichte van 25% van de kinderen.

Leerlingen beleven niet alleen weinig plezier aan lezen in Nederland, ze voelen zich ook significant minder competent en ervaren meer moeilijkheden bij het lezen dan leerlingen uit de EU- en OESO-landen (Mullis et al. 2017 en Gubbels et al. 2019). Een meerderheid van de Nederlandse leerlingen voelt zich slechts een beetje betrokken bij het leesonderwijs en een derde van de leerlingen ervaart geen tot weinig leesplezier. Deze leerlingen behalen lagere leesvaardigheidsscores dan leerlingen die wel plezier hebben in lezen. Leerlingen die zelfverzekerd zijn over hun leesprestaties scoren daarnaast hoger op leesvaardigheid dan leerlingen die dat niet zijn (Gubbels et al. 2019).

Hoewel vooral de resultaten van het PISA-onderzoek veelvuldig worden aangehaald, zijn er ook een aantal belangrijke kanttekeningen bij te plaatsen. In Nederland is er namelijk sprake van een dissonantie tussen de leesvaardigheidscijfers uit het PISA-onderzoek en die uit andere onderzoeken naar leesvaardigheid. Zo verlaat elk kind in Nederland met minimaal referentieniveau 2F het funderend onderwijs, met uitzondering van leerlingen uit het Praktijkonderwijs (SER 2019). PISA laat daarentegen een ander beeld zien, waardoor dit niveau lager lijkt te liggen. Hier zijn meerdere verklaringen voor aan te wijzen. Zo hanteren de PISA-onderzoekers een andere definitie van leesmotivatie en leesvaardigheid dan onderzoekers in Nederland - waardoor het type toetsvragen deels verschilt -, is het meetmoment niet gelijk in alle landen, en gaat het bij PISA – in tegenstelling tot bijvoorbeeld de centrale eindexamens - om een *low-stake*-toets. Dit laatste kan erg bepalend zijn voor de resultaten, omdat uit onderzoek is gebleken (Cito 2015) dat *low-stake*-toetsen, die geen zak-slaag element bevatten en daardoor geen consequenties hebben voor leerlingen, in Nederland significant lagere resultaten opleveren dan *high-stake*-toetsen, waar leerlingen wel een meewegend cijfer voor krijgen. Dat is zichtbaar in onderzoek van het Cito (2015): leerlingen hebben in Nederland geen zin om hun best te doen als ze geen cijfer krijgen voor een opdracht. Dat wil echter niet zeggen dat ze daadwerkelijk minder leesvaardig zijn in vergelijking met leerlingen uit andere landen, vooral omdat hun schoolresultaten een ander beeld laten zien.

Er bestaan ook Nederlandse onderzoeken die laten zien dat er iets aan de hand is met de leesmotivatie van jongeren. DUO Onderwijsonderzoek (2017) laat zien dat extrinsieke motivatie bij middelbare scholieren over het algemeen niet zo'n belangrijke rol speelt, terwijl leerlingen op de basisschool nog wel eens lezen vanuit de wil om het goed te doen op school. Betekent dit dat leerlingen dan toch vooral lezen omdat ze zelf het nut ervan inzien, ook al vinden ze het niet leuk? Ook uit dit DUO-onderzoek komt namelijk naar voren dat leesplezier onder scholieren afneemt tijdens de

middelbareschooltijd: ruim acht op de tien basisscholieren vindt het lezen van boeken leuk, maar dit aantal loopt op de middelbare school terug tot ruim de helft.

De uitkomst dat leerlingen wel een goede start maken met lezen, maar pas later in hun schooltijd hun interesse hierin verliezen, kan een reden zijn om extra in te zetten op het vasthouden van het leesplezier. De verminderde belangstelling van leerlingen vindt namelijk niet alleen op het gebied van lezen plaats. Qompas monitort de interesse van leerlingen in verschillende schoolvakken. Uit het meest recente Qompas-onderzoek (2018) blijkt dat de interesse van scholieren in hun schoolvakken de afgelopen acht jaar in het algemeen flink is afgenomen. Dat dit samenhangt met de motivatie die leerlingen aan de dag leggen, komt uit de Qompas-cijfers duidelijk naar voren, vooral wat de talen betreft. Het vak Nederlands geniet steeds minder interesse en krijgt ook al meerdere jaren de meeste neutraal-scores van alle vakken en de minste ‘heel interessant-scores’.

Ondanks dat er kanttekeningen geplaatst kunnen worden bij PISA, lijkt er in Nederland dus wel degelijk een probleem rondom lezen te bestaan. Er is dan ook veel bereidheid om dit probleem op te lossen, onder andere via de plannen van Curriculum.nu en verschillende leesbevorderingsinitiatieven. Maar wat is nu de beste plek om te werken aan die verminderde interesse?

2.3 Verschillende soorten curricula

Voor zowel het vergroten van de interesse in het vak Nederlands als de aandacht voor leesmotivatie in de klas liggen er grote kansen bij de invoering van een nieuwe curriculum. Dockx et al. (2020) leggen de rol van lesmethodes in het onderwijs uit aan de hand van het onderscheid tussen drie verschillende curricula. De eerst twee soorten zijn het ‘intended curriculum’, namelijk wat studenten zouden moeten leren volgens de overheid en het ‘implemented curriculum’, namelijk wat leraren dagelijks aan hun leerlingen leren in de klas. Studenten leren door wat hen via het implemented curriculum wordt aangeboden, maar de vaardigheden die ze uiteindelijk opdoen, het gedrag dat ze uiten en de houding en opvattingen die ze eraan overhouden kunnen anders zijn dan de leraren bedoelden. Dat is de derde soort: het ‘attained curriculum’. Daarnaast zijn lesmethodes de materialen die leerlingen het meest gebruiken in de klas, waardoor deze tussen het implemented en attained curriculum bemiddelen. Een lesmethode speelt de rol van mediator tussen de verschillende curricula, omdat het de officieel vastgestelde leerdoelen vertaalt naar een handleiding voor docenten. Omdat docenten nog wel kunnen bepalen hoe ze de methode gebruiken, is een handboek een ‘potentially implemented curriculum’. Een belangrijke voorwaarde voor het veranderen van ‘potentieel’ naar ‘implemented’ is dan ook dat er ingezet wordt op bewustwording en professionalisering van docenten, zodat ze die handleiding op de juiste manier gaan gebruiken.

2.4 Lesmethodes als mogelijke oplossing

Doxc et al. (2020) laten in hun onderzoek concreet zien hoe sterk de verschillende vormen van het curriculum overeenkomen met wat docenten daadwerkelijk behandelen. Zij halen een definitie van lesmethodes aan die over vrijwel de hele wereld hetzelfde is, waaruit blijkt waarom deze zo belangrijk zijn om te onderzoeken:

Textbooks help define school subjects as students experience them. They represent school disciplines to students. They translate a country's curriculum policies into such representations. These representations are stories their authors and editors intended to be told in classrooms over the time that the books are used – often a full school year or grade. They are a fixed component providing an unchanging reference to the nature of these school subjects for teachers, students, and their parents (Valverde 2002, 1).

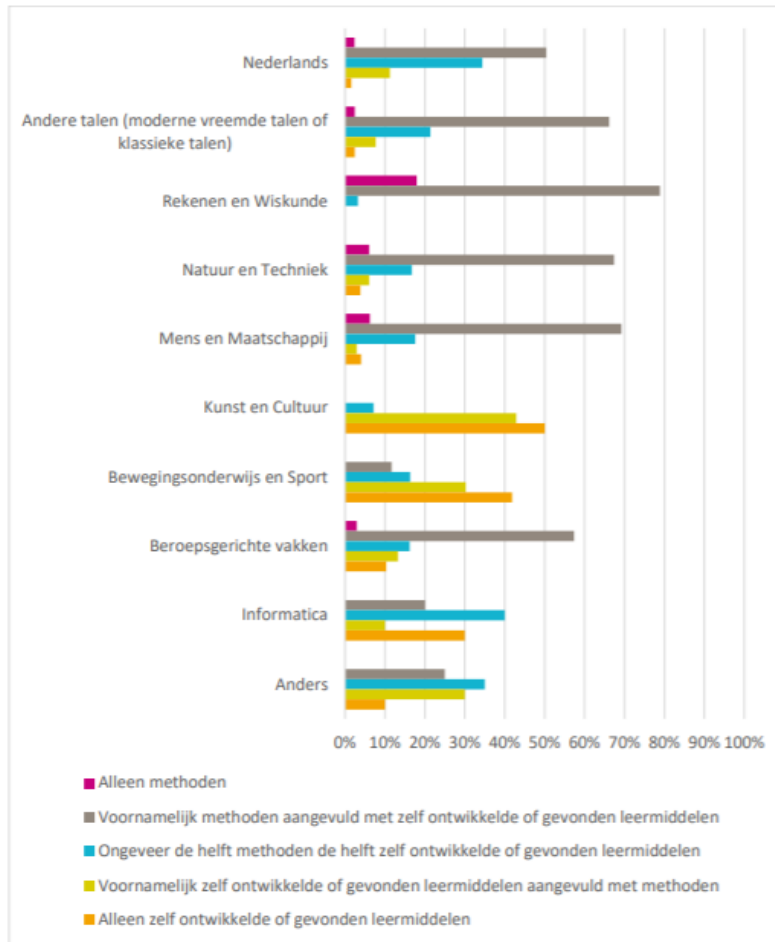
Aartsma (2018) deed onderzoek naar de oorzaken van de dalende interesse van jongeren in het vak Nederlands en het leesonderwijs in het vmbo door middel van focusgroepen met onderwijsexperts. Ook volgens haar onderzoek zijn lesmethodes een belangrijke plek om in het onderwijs te werken aan lezen. In de focusgroepen werd geopperd dat docenten in Nederland lesmethodes vaak klakkeloos volgen. Een gevolg daarvan kan zijn dat sterk wordt vastgehouden aan traditionele lesmethodes, waardoor de stap naar vernieuwende methodes die sterk de nadruk leggen op leesonderwijs en minder op traditionele onderdelen niet wordt gemaakt.

De deskundigen zagen verbeterpunten voor verschillende actoren: docenten, schoolleiding en uitgevers van lesmethodes. Er werd meer deskundigheid van vmbo-docenten Nederlands verlangd. Dat vrijetijdslezen niet de hoogste prioriteit heeft in het onderwijs, is te verklaren met het gegeven dat het onderwijs gericht is op verschillende vaardigheden binnen een beperkte tijd. Toch denken de experts dat er ruimte is voor verbetering wanneer docenten meer los durven te komen van de lesmethodes. Hier ligt echter ook een verantwoordelijkheid voor methodemakers. Want het lijkt erop dat niet alle lesmethodes gericht zijn op factoren die kunnen bijdragen aan leesbevordering (Aartsma 2018, 27).

Dat docenten weinig loskomen van de methode, bevestigt de Leermiddelenmonitor van SLO (2018). Lesmethoden worden in verschillende mate gebruikt: het grootste deel van de leraren (PO 53% en VO 51%) maakt kleine aanpassingen in de methode, bijvoorbeeld in de volgorde of in de selectie van de opgaven, iets meer dan een kwart maakt grotere aanpassingen door bijvoorbeeld hoofdstukken over te slaan of samen te voegen en slechts een heel klein deel volgt de methode precies op. Wel zoeken of maken leraren vaak ook aanvullende materialen om differentiatiemogelijkheden te creëren, aansluiting te zoeken bij de belevingswereld van leerlingen en in te spelen op de actualiteit. Het methodegebruik verschilt niet alleen per docent, maar ook per vakgebied. Bij Nederlands is vooral sprake van het gebruik

van de methode met kleine aanpassingen, zoals te zien is in grafiek 1. In dit vakgebied zijn methodes dus zeer relevant om te onderzoeken.

Grafiek 1: Gebruikte leermiddelen per vakgebied



Figuur 4. Leraren vo per vakgebied: Welke leermiddelen worden gebruikt tijdens uw lessen?

Naast Aartsma wijzen zowel Woldhuis et al. (2018) als Van der Hoeven en Bontje (2013) erop dat het belangrijk is om te kijken naar lesmethodes bij het veranderen van het leesonderwijs, omdat docenten in Nederland sterk afhankelijk zijn van methodes. Zo houdt SLO sinds 2007 het leermiddelengebruik in Nederland bij via de leermiddelenmonitor onder zowel docenten als schoolleiders in het voortgezet- en primair onderwijs. Hieruit blijkt dat het leermiddelengebruik sinds die tijd vrij constant is gebleven; docenten gebruiken voornamelijk methoden bij het lesgeven; op dit moment gaat het om 63%. De reden dat methodes zo veelvuldig worden gebruikt is volgens leraren vooral dat de kwaliteit van de gebruikte methodes hoog is, dat ze geen tijd hebben om zelf materialen te zoeken, dat de methode volgen het makkelijkst is en in een enkel geval dat het voor docenten onduidelijk is hoe ze zelf materiaal zouden kunnen aanbieden (Woldhuis et al. 2018). SLO concludeert dan ook dat de keuze, de vorm en het gebruik van leermiddelen een cruciale rol spelen bij het realiseren van goed onderwijs en het succesvol uitvoeren van het curriculum. Veranderingen in de kern van het curriculum, die doorgaans de visie op leren betreft, veronderstellen namelijk meestal ook wijzigingen in de keuze van leermiddelen.

Dat docenten vertrouwen op die kwaliteit van de methode en vooral gaan voor gemak, blijkt ook uit onderzoek van Van der Hoeven en Bontje (2013). Basisschoolleraars kijken weinig naar de leerlijnen, wat betekent dat ze zich laten leiden door het aanbod in de methode, en de activiteiten en lessen precies uitvoeren zoals daarin staat beschreven. Van der Hoeven en Bontje concluderen dat het belangrijk is dat docenten in het kader van de opbrengstgerichtheid van het onderwijs meer vanuit doelen werken. Leerlijnen kunnen leerkrachten hierbij ondersteunen om zelf leeractiviteiten te kiezen die aansluiten bij het niveau en de behoeften van leerlingen.

Als docenten vooral vanuit een methode werken, is het de vraag in hoeverre de doelen van de leerlijn lezen worden gedekt door de taalmethoden. Van der Hoeven en Bontje zijn dit nagegaan voor doelen uit twee veelgebruikte methoden voor begrijpend lezen. Hieruit blijkt dat de doelen uit de leerlijn begrijpend lezen niet in dezelfde formulering terug te vinden zijn in de methoden. Leerkrachten hanteren de methode en gaan er vanuit dat de doelen hierin aan bod komen, waardoor ze niet naar de leerlijnen zelf kijken.

Aan de hand van zowel het onderzoek van SLO als van Van der Hoeven en Bontje kan geconcludeerd worden dat de methodetrouw van docenten ook kansen biedt om op grote schaal met leesmotivatie aan de slag te gaan binnen het onderwijs.

2.5 De invloed van commerciële belangen op het onderwijs

Dewitz en Jones (2013) hebben de mogelijkheden van methodes nader onderzocht, specifiek de educatieve trend om wetenschappelijk gefundeerde materialen daarin te gebruiken. Zij onderzoeken 'basal readers', die vergelijkbaar zijn met complete lesmethodes: 'a complex collection of reading selections, support materials, and assessments held together by a hefty teacher's edition. [...] Basal readers follow education trends but rarely initiate new ideas — they are market driven (Dewitz en Jones 2013, 392). Door deze methodes te gebruiken voor leesonderwijs, krijgen leerlingen volgens dit onderzoek geen onafhankelijke leesvaardigheid, omdat de lessen te onveranderlijk en repetitief zijn. Uit interviews blijkt dat de methodes namelijk niet gemaakt zijn door een paar auteurs met veel kennis van onderzoeken rondom het vakgebied, maar dat een grote groep marketingexperts deze maken, waarbij de ontwikkeling net zoveel tegemoet komt aan vraag vanuit de markt als aan wat docenten willen en onderzoeksuitkomsten. Aangezien dit onderzoek in Amerika is uitgevoerd, is het interessant om te onderzoeken in hoeverre commerciële belangen ook in de Nederlandse context een belemmering kunnen vormen voor het doorvoeren van veranderingen in het kader van leesmotivatie.

Uit de theorie die in de vorige secties is aangehaald, blijkt dat er voor het vergroten van de leesmotivatie van Nederlandse middelbare scholieren veel kansen liggen bij het aanpassen van methodes voor het schoolvak Nederlands. Daarom is het nuttig om te onderzoeken of educatieve uitgeverij leesmotivatie aan willen pakken. Dit onderzoek is dan ook gericht op de vraag welke mogelijkheden educatieve uitgeverij zien voor het vergroten van leesmotivatie via lesmethodes Nederlands.

3. Methode

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn semigestructureerde interviews gehouden met zes uitgevers van methodes voor het vak Nederlands. Er is gekozen voor uitgeverijen die methodes maken voor het voortgezet onderwijs, omdat volgens onderzoek (onder andere PISA) hier de grootste leesachterstanden ontstaan en het leesplezier in dit onderwijstype het hardst afneemt. Het gaat om de uitgevers ThiemeMeulenhoff, Malmberg, Boom, Blink, Noordhoff en Leswijs. In vijf gevallen is de uitgever van de methode Nederlands geïnterviewd, in één geval is gesproken met een methodemaker met een sterke kennisbasis rondom het onderwerp leesbevordering.

Voor de interviews is een interviewschema opgesteld, met vragen per thema, waarvan een overzicht te vinden is in het interviewschema in bijlage 1. Deze vragen zijn zo open mogelijk en zo min mogelijk sturend opgesteld, zodat de specialisten gestimuleerd werden om zo eerlijk mogelijk te antwoorden. Aan het begin van ieder interview stelde ik mezelf voor, gaf ik achtergrondinformatie over het onderzoek, de beoogde doelen van het ministerie van OCW en de plannen van Curriculum.nu. Ook ben ik in de introductie kort ingegaan op de verschillende partijen en organisaties die het ministerie in beeld heeft wanneer het gaat om het vergroten van leesmotivatie, waardoor duidelijk werd waarom ik specifiek de uitgevers heb bevraagd voor dit onderzoek. Tot slot kondigde ik de verschillende onderwerpen aan die in de vragenlijst aan bod zouden komen.

Allereerst is tijdens de interviews gevraagd naar de manier waarop uitgevers in het algemeen te werk gaan bij het veranderen of vernieuwen van de methode. Dit diende twee achterliggende doelen: het achterhalen van de inspiratiebronnen voor de opdrachten en materialen die in de methodes terecht komen en de aanleiding voor verandering: is dat bijvoorbeeld wetenschappelijk onderzoek of zijn dat overheidsplannen zoals Curriculum.nu? In het licht van de plannen voor de vernieuwing van het leesonderwijs via de curriculumherziening, kregen de uitgevers vragen over hoe zij hun rol zien als dit proces doorgang vindt. Hebben ze daar een rol in en zo ja, gaat het dan alleen om het vergroten van leesvaardigheid of willen ze ook leesmotivatie aanpakken? En doen ze dat alleen als het in het curriculum wordt vastgelegd of zijn ze er zelf van overtuigd dat het goed is om daar iets aan te doen?

Ook heb ik de uitgevers bevraagd over hun rol bij leesbevordering ten opzichte van de rol van andere partijen op dit gebied. Wat zien uitgevers als taken voor andere organisaties en niet voor zichzelf? En wat zien ze juist als unieke taak voor zichzelf die zij juist zelf willen vervullen die andere organisaties niet kunnen vervullen? Een belangrijke vraag hierbij is ook waar kansen liggen om samen te werken. Tot slot is er gevraagd welke wensen uitgevers hebben rondom het veranderen van het leesonderwijs en hoe ze hierbij eventueel ondersteuning zouden willen. Belangrijk is daarbij welke beleidskeuzes ertoe doen voor uitgevers en in welke mate zij sturing verwachten van de overheid.

De interviews zijn online afgenomen en duurden gemiddeld ongeveer een uur. De gesprekken zijn opgenomen en zijn vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd per thema.

4. Resultaten

4.1 Wanneer en waarom herzien uitgevers hun methode?

Uit de interviews komt naar voren dat standaard één keer in de vier of vijf jaar een grote herziening van een methode plaatsvindt, omdat uitgevers daar dan qua tijd en financiën genoeg capaciteit voor hebben. Tussendoor worden alleen kleine aanpassingen gedaan. Uitgevers laten de aard van de wijzigingen vervolgens afhangen van vijf aspecten: de vraag vanuit de markt, feedback van de klanten, curriculumherzieningen, andere overheidsplannen en het gedrag van concurrenten. Uitgevers veranderen vooral die aspecten in de methode waarover klanten ontevreden zijn. Daarnaast kijken ze heel erg naar wat andere uitgevers doen. Als concurrenten iets vernieuwends brengen dat goed bevalt, gaan sommige uitgevers daarin mee. Of ze proberen juist iets anders te doen, zodat zij een gat in de markt opvullen.

Als de overheid een nieuw curriculum vaststelt, moeten uitgevers hun methodes daar wel op aanpassen. Scholen vragen dan namelijk van uitgevers hen te helpen om via het lesmateriaal te voldoen aan de nieuwe richtlijnen. Voor de meeste uitgevers geldt dat overheidsplannen als Curriculum.nu de timing van de vernieuwing een beetje kunnen bijschaven, zodat de methode op het juiste moment in de markt komt, maar dat ze zich verder vooral houden aan hun eigen planning. Eén uitgever zegt wel de timing van een vernieuwing echt aan te passen als de overheid de eindtermen gaat wijzigen om daar zo snel mogelijk aan te voldoen.

4.2 Welke inspiratiebronnen gebruiken ze voor de inhoud?

4.2.1 Docenten en leerlingen

Input van docenten is zonder twijfel de belangrijkste bron voor de inhoud van de methode bij de uitgevers. Alle uitgevers hebben veel contact met docenten en leerlingen, bijvoorbeeld via schoolbezoeken, klankbordgroepen en facebookpagina's. Ze krijgen op deze manier feedback en zien veel van de lespraktijk. Vaak wordt bij de docenten uit het auteursteam informatie opgehaald over wat wel en niet werkt in de lespraktijk. Over het algemeen is bij docenten Nederlands de wil heel sterk om leerlingen te bereiken en te laten zien hoe belangrijk het vak Nederlands is voor hun algemene ontwikkeling. Daarom is het voor uitgevers ook essentieel om contact te hebben met leerlingen, om te peilen wat ervoor kan zorgen dat leerlingen interesse krijgen in de inhoud van het vak.

4.2.2 Wetenschappelijk onderzoek

Uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek vormen voor uitgevers vaak geen aanleiding om hun methode te vernieuwen. Wel worden didactische ontwikkelingen en trends, als er eenmaal bepaald is dat er vernieuwd gaat worden, veelvuldig meegenomen bij de conceptontwikkeling van methodes. Onderzoek kan daarnaast dienen als inspiratiebron of als verantwoording voor bepaalde keuzes die in

de methode gemaakt zijn. Belangrijke bronnen hiervoor zijn onderzoeken van de meesterschapsteams en publicaties uit *Levende Talen*. Er is vaak één persoon in het auteursteam aanwezig die goed op de hoogte is van alle wetenschappelijke ontwikkelingen. In een enkel geval is wetenschappelijk onderzoek wel een van de belangrijkste inspiratiebronnen voor het vernieuwen van de methode, maar de meeste uitgevers proberen het vooral zo veel mogelijk mee te nemen bij de conceptontwikkeling. Eén uitgever zegt zo veel mogelijk *evidence based* te werken, maar tegelijkertijd wel iets te moeten maken dat verkocht wordt. Als de methode volledig gebaseerd zou zijn op recent onderzoek, dan zouden uitgevers iets kunnen maken waar niemand op zit te wachten. ‘Uitgevers maken dan ook niet wat ze zelf het beste vinden, maar wat het beste is voor de markt, of voor het segment dat ze kiezen’, aldus een geïnterviewde.

4.2.3 PISA

Het PISA-rapport verschilt volgens twee uitgevers van de wetenschappelijke bronnen die zij als input voor hun methodes gebruiken, omdat het vooral een stand van zaken geeft. PISA is bij alle uitgevers bekend, maar zij zien het lang niet allemaal als een aanleiding om veranderingen aan te brengen, vooral omdat de ontleding een probleem is dat al veel langer bekend is. Twee uitgevers zijn veel bezig met de uitkomsten van het onderzoek, maar kijken over het algemeen meer naar onderzoeken waar ze daadwerkelijk didactische tips en *best practices* uit kunnen halen. Volgens één uitgever zorgt het PISA-rapport vooral voor een ongelooflijk negatieve belangstelling voor het onderwijs, terwijl er veel kritischer gekeken zou moeten worden naar de manier waarop PISA leesvaardigheid toetst. Het rapport kan daarentegen ook juist meer positieve belangstelling genereren voor methodes die al veel met leesmotivatie doen. Zo noemt één uitgever dat de onderwijsinspectie door PISA beter gaat letten op het leesonderwijs en dat docenten en directeuren daarom vooral de noodzaak voelen om er wat mee te doen. Een andere uitgever vindt het type vragen en teksten uit de PISA-toetsen heel interessant en pakt dat op in de methode.

4.3 Hoe zien zij het belang van lezen in het onderwijs?

Uitgevers zijn het er unaniem over eens dat tekstkeuze de sleutel is van de rol die uitgevers spelen binnen het leesonderwijs. Differentiatie is daarbij volgens drie uitgevers heel belangrijk om leerlingen te prikkelen, omdat zowel uit de praktijk als uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat dit werkt. Er moet volgens één geïnterviewde door zowel uitgevers als docenten gezocht worden naar thema's waar jongeren zich druk om maken en die ze interessant vinden, zodat teksten op basis daarvan geselecteerd kunnen worden. Dat is volgens uitgevers waar leesmotivatie om draait. Een voorwaarde daarvoor is wel dat docenten leerlingen dan daadwerkelijk zelf teksten laten kiezen, omdat de praktijk leert dat docenten vaak zelf een tekst kiezen waar vervolgens alle leerlingen vragen bij moeten maken, omdat ze die tekst het beste voorbeeld vinden van bijvoorbeeld een betogende tekst. Dan is het hele effect van differentiatie echter weg. ‘Docenten moeten durven om leerlingen keuzes te geven. Wij hebben heel veel fictieteksten

in dat boek die leerlingen kunnen kiezen. Maar docenten kiezen: we gaan nu deze tekst doen en je gaat deze vragen maken. Wij denken: nee misschien vind je dit geen leuke tekst, lees dan die andere tekst of ga zelf op zoek naar een tekst die je wil gebruiken. Dat vinden docenten vaak onoverzichtelijk.'

Aan leesmotivatie besteden uitgevers op dit moment vooral aandacht bij het onderdeel fictie. Over de vraag of dit goed is of niet lopen de meningen sterk uiteen. Sommige uitgevers zijn van mening dat lezen niet alleen maar uit het lezen van literatuur moet bestaan, maar juist ook uit het lezen van bijvoorbeeld informatieve teksten en krantenberichten die op een leuke manier worden aangeboden. Dat vergroot namelijk de keuzemogelijkheden voor de leerling bij het lezen. Andere uitgevers pleiten er juist voor om van alle leeslessen literatuurlessen te maken en juist bij fictie in te zetten op leesmotivatie. Wel lijken uitgevers het erover eens te zijn dat het minder uit moet maken wat leerlingen lezen, als ze maar lezen. Door meer te lezen worden ze immers vaardiger en daardoor meer gemotiveerd. Volgens één uitgever is die succesbeleving dan ook het belangrijkste voor zowel leesvaardigheid als leesmotivatie, die dan ook in elkaars verlengde liggen.

4.4 Wat zijn volgens hen problemen bij het vak Nederlands?

4.4.1 Teaching to the test

Dat leesvaardigheid en leesmotivatie in de onderwijspraktijk niet automatisch in elkaars verlengde liggen, komt volgens uitgevers door verschillende onderliggende problemen bij het schoolvak Nederlands. Volgens één uitgever moet er alleen aan leesmotivatie gewerkt worden als er al iets fout gaat. Het grootste probleem is dat docenten bij leesvaardigheid al jaren gewend zijn om op dezelfde manier te werken. Dat gaat altijd om het lezen van teksten en het beantwoorden van vragen daarbij. Het hangt ermee samen dat docenten sterk worden afgerekend op hun resultaten. 'Als de cijfers voor lezen niet goed zijn, wordt in de klas eindeloos geoefend met teksten met vragen om leerlingen beter te laten lezen. Het gaat erom dat leerlingen beter leren lezen, maar wat is beter leren lezen, is dat beter vragen leren beantwoorden, nee toch?' Verschillende uitgevers willen dus af van het *teaching to the test*-mechanisme met de standaardvragen naar de hoofdgedachte van de tekst, de kernzin van een alinea en de signaalwoorden. Twee uitgevers geven daarbij aan dat grotere spelers in de markt hier juist wel vaak in blijven hangen en dat dit in combinatie met de conservatieve houding van docenten zorgt dat dit in stand blijft, omdat uitgevers die het anders doen zichzelf uit de markt schrijven. De motivatie en vaardigheid moeten volgens hen centraal staan en niet de vragen en de toetsen, maar voor docenten is het ingewikkelder om vragen te stellen waar verschillende antwoorden op mogelijk zijn.

4.4.2 Prioriteit bij grammatica

Een ander probleem waar veel uitgevers op stuiten tijdens de veldraadplegingen is dat uitgevers steeds meer fictie en andere leesonderdelen in hun methode opnemen, maar vaak van docenten te horen krijgen dat ze die onderdelen meestal overslaan. De reden die docenten daarvoor geven is dat leerlingen vaak

langer de tijd nodig hebben om grammatica goed te begrijpen en ze daar de prioriteit leggen. Uitgevers zijn overwegend negatief over dit feit, omdat ze zelf minder het belang zien van grammatica en van mening zijn dat je door veel te oefenen met lezen meer zou kunnen bereiken. Het leesbegrip van leerlingen kan namelijk uitstekend zijn zonder dat zij alle zinsdelen en woordsoorten herkennen, maar toch komen deze nog veel aan de orde in methodes.

Volgens één uitgever lijken zowel methodemakers als docenten en het ministerie het doel van het vak te zijn vergeten, omdat het er helemaal niet meer op gericht is dat leerlingen zich kunnen redden in de Nederlandse maatschappij. ‘Je redt je niet als je weet wat een koppelwerkwoord is, maar wel als je een broodje kunt bestellen’. Wel geeft deze uitgever aan dat grammatica nuttig is om het taalgebruik in zinnen bespreekbaar te maken, ‘maar probeer de grammatica op de middelbare school te beperken tot dat wat ze nodig hebben om goed te kunnen lezen en schrijven en een presentatie te houden.’ Nog een andere uitgever heeft dezelfde mening en merkt op dat het probleem deels bij de uitgevers zit die grammatica op een te traditionele manier aanbieden, maar dat de markt hier weer als onderliggende factor aan te wijzen valt. Twee uitgevers zeggen dat docenten traditioneel zijn en geen methodes willen gebruiken waar geen of weinig grammatica in zit. Een uitgever zegt dat het heel sterk verschilt per docent, maar dat dit bij ongeveer de helft van de docenten een probleem is. Een onderliggende oorzaak hiervan kan eveneens zijn dat er steeds minder uren beschikbaar zijn voor de talenvakken, waardoor docenten nog scherpere keuzes moeten maken in de onderdelen die ze behandelen.

4.4.3 Irrelevante en onrealistische teksten

De keuze voor realistische teksten die leerlingen later tegen gaan komen in kranten kan volgens één uitgever een eerste stap zijn om het praktische aspect van het vak meer naar voren te halen. Uitgevers willen graag authentieke teksten gebruiken, maar de teksten uit bestaande kranten zijn vaak moeilijk voor bijvoorbeeld vmbo-leerlingen, waardoor ze toch zelf teksten gaan schrijven voor deze doelgroep. Volgens twee uitgevers moeten de teksten daarnaast veel meer gaan over taal(onderzoek). Eén van deze twee uitgevers stelt dat ook cultuur en communicatie daarin veel meer centraal moet staan en dat teksten niet horen te gaan over bijvoorbeeld de Brexit. Er is ook een uitgever die kritisch is ten opzichte van dit geluid, omdat lezen juist altijd literatuur zou moeten zijn: ‘In die leesles moet je allerlei tekstsoorten aanbieden, ik zou zeggen hou daarmee op. Maak er gewoon literatuur van, dat lezen altijd literatuur is. Dan ga je niet zeggen: wat is de hoofdgedachte van deze tekst, want dat is ook de dood in de pot.’

4.5 Wat willen zij met de plannen van Curriculum.nu rondom leesmotivatie?

Hoewel de voorstellen van Curriculum.nu nog niet door de Tweede Kamer goedgekeurd zijn, geven vier uitgevers aan dat deze zonder twijfel heel bepalend worden voor hun acties, omdat de afspraak die zij vrijwel altijd hebben met scholen en docenten is dat ze voldoen aan de eindtermen door een methode te gebruiken. Docenten en scholen zijn volgens hen goed op de hoogte van de bestaande eindtermen en gaan een methode zeker niet gebruiken als die afspraak niet gemaakt kan worden. De meeste uitgevers zijn bekend met de inhoud van de voorstellen van Curriculum.nu en zijn zijdelings bij het proces betrokken, bijvoorbeeld via SLO of door zelf bij de veldraadplegingen aanwezig te zijn. Over de voorstellen voor het nieuwe curriculum hebben de uitgevers dezelfde mening: de insteek van wat er ligt is goed, maar drie uitgevers denken dat er wel nog aanvullingen nodig zijn om de voorstellen goed te vertalen naar de lespraktijk.

Het scheppen van wettelijke kaders rondom lezen door de overheid kan volgens alle uitgevers helpen om meer aandacht voor deze vaardigheid te krijgen, maar wel onder een paar voorwaarden. Zo noemt één uitgever dat docenten niet langer de ruimte moeten krijgen om alles bij het oude te laten en zelf invulling te geven aan de nieuwe eindtermen, omdat er anders naar aanleiding van Curriculum.nu niets verandert. Alles wat in de voorstellen staat, is volgens twee uitgevers namelijk al heel lang bekend en nog wordt er weinig aan gedaan, terwijl de stof die nodig is om daaraan te werken wel in de methodes zit. Curriculum.nu is namelijk eerder een reactie op een ontwikkeling die al jaren aan de gang is dan dat het voorop loopt. Twee andere uitgevers denken daarentegen wel dat de opname van leesmotivatie in Curriculum.nu de manier waarop docenten de nieuwe eindtermen implementeren sterk genoeg zal beïnvloeden.

De voorstellen mogen van de meeste uitgevers nog verder aangescherpt worden om het beoogde doel te bereiken. Zo zegt één uitgever een duidelijker profiel richting Nederlandse taal en cultuur te willen zien vanuit Curriculum.nu. Het draait volgens deze uitgever in de voorstellen nog te veel om algemene vaardigheden en minder om inhoud. Zo zijn de begrippen leesmotivatie en literaire competentie hierin nog niet gedefinieerd. Daarnaast helpt het niet om het te houden bij 'meer doen met leesmotivatie', maar moet ook uitgelegd worden hoe daar inhoudelijk gehoor aan gegeven kan worden. Leesmotivatie moet geïntegreerd worden in de methodes en de lespraktijk, waardoor docenten het werken hieraan minder snel zullen overslaan. Het vraagt iets van docenten, maar educatieve uitgevers kunnen hen daarin meenemen als in de voorstellen duidelijker wordt gemaakt wat de mogelijkheden daarvoor zijn. Wat niet uit het oog verloren moet worden, is dat het niet gaat om de leerlingen die al belangstelling hebben voor literatuur, maar om die grote groep (zeker de helft van de leerlingen) die daar juist (nog) niets mee heeft.

Het aanwakkeren van leesmotivatie bij jongeren is volgens uitgevers sterk afhankelijk van de acties van docenten. Curriculum.nu kan de noodzaak om kritisch te kijken naar de huidige lespraktijk en daarin veranderingen aan te brengen duidelijk maken bij docenten, op voorwaarde dat het niet een

zoveelste opstapeling van verplichtingen is, maar dat er ook gezegd wordt wat er eventueel minder kan. Twee uitgevers geven aan dat docenten zelf niet vaak vragen om meer aandacht voor leesmotivatie, waardoor uitgevers die hier wel graag wat mee zouden willen, ook als Curriculum.nu geen doorgang vindt, hier toch weinig prioriteit aan geven. ‘Docenten moeten durven loslaten. En wij willen dolgraag, wij zitten helemaal niet vast aan de hoofdgedachte van een tekst of een naamwoordelijk gezegde, maar ja je moet een leermiddel maken dat verkoopt. Als docenten niet durven, dan krijg ik geen geld om zoiets te maken.’ Een andere uitgever heeft de mening dat het juist goed is dat docenten veel vrijheid krijgen zoals het er nu uitziet in de voorstellen van Curriculum.nu. ‘Het is belangrijk dat je aansluit bij de voorschriften die de overheid stelt, anders breng je scholen in de problemen, maar aan de andere kant moeten docenten keuzes kunnen maken, omdat ze dan betrokken zijn bij het materiaal en niet alleen bezig zijn met het afdraaien van een programma.’

Hoewel verschillende uitgevers aangeven graag meer te willen doen met leesmotivatie, ook als dat niet wordt vastgelegd in het nieuwe curriculum, bijvoorbeeld door differentiatie nog sterker mee te nemen in de methode en veel variatie in teksten aan te bieden, zien zij soms weinig mogelijkheden om dit ook daadwerkelijk door te voeren. ‘Zo lang die eindtermen niet veranderen, hoeven wij eigenlijk ook niet te veranderen. Dus op het moment dat je dat heel expliciet doet, dan ontstaat er ineens een enorme mogelijkheid om dingen heel anders aan te pakken. En op het moment dat je niet verandert, is het zo dat je als uitgever best wat dingen anders kunt doen, maar dat je er hoe dan ook voor moet zorgen dat die elementen behouden blijven van de eindtermen.’ Het kost dan te veel tijd en geld en voldoet ook niet aan de vraag vanuit de praktijk.

4.6 Welke unieke rol vervullen zij in het leesbevorderingsveld?

De geïnterviewden noemen verschillende belangrijke, unieke krachten van uitgeverijen in het onderwijsveld. Zo kunnen zij volledige, samenhangende methodes en leerlijnen aanbieden voor meerdere jaren, waarbij leesvaardigheid en leesmotivatie speerpunten kunnen zijn. Daarnaast hebben ze de mogelijkheid om de massa te bereiken, ook de docenten die voor veel andere organisaties onder de radar leven. Een andere unieke kracht is de invloed die ze hebben op de lespraktijk, want ‘als iets niet in de methode staat, is de kans heel klein dat het wel veelvuldig in de lespraktijk terechtkomt’. De Referentiekaders van de overheid worden daarbij niet als een belemmering gezien. ‘Uiteindelijk moet je als methode dekkend zijn voor het Referentiekader, maar je hebt natuurlijk ook de vrijheid om daar dingen aan toe te voegen.’ Vrijwel alle uitgevers zetten hun rol af tegen die van docenten bij het benoemen van hun unieke krachten, omdat methodemakers afhankelijk zijn van docenten voor de implementatie van leesmotiverende elementen in de lespraktijk. Docenten zijn namelijk heel bepalend in de uitvoering van de lessen, ook vooral omdat zij nu vaak onderdelen overslaan die juist belangrijk zijn om leesmotivatie aan te wakkeren. Uitgevers zijn dan ook belangrijk bij het faciliteren van leesmotiverend materiaal, maar ‘docenten maken het onderwijs, niet leermiddelenmakers’.

Volgens de geïnterviewden kunnen uitgevers nog beter tot hun recht komen en zich duidelijker van elkaar onderscheiden door een diverser aanbod te bieden. ‘Wat uitgeverijen doen is ook voor een deel commercieel, dus het gaat erom wat de markt dicteert en dat is wel eens lastig, waardoor ze erg op elkaar zijn gaan lijken. Je merkt ook vaak dat ze rekening houden met de zwakste schakels in de sectie en te weinig aan vernieuwing doen. Als ik het in het algemeen mag zeggen dan denk ik dat er te weinig uitgevers zijn, er zou veel meer keuze moeten zijn waardoor methodes zich meer van elkaar onderscheiden, dus meer variatie.’ Een impuls geven aan het vak Nederlands willen ze namelijk allemaal, maar dat betekent automatisch het nemen van een risico dat de methode niet meer verkoopt. Daardoor heeft de markt weinig andere opties gezien, want veranderingen bestaan nu slechts uit kleine wijzigingen in de traditionele benadering.

4.7 Welke andere organisaties kunnen volgens uitgevers een rol spelen bij het vergroten van leesmotivatie?

Over het algemeen zijn uitgevers erg goed op de hoogte van de ontwikkelingen in zowel het bredere onderwijs- als het leesbevorderingsveld. Zo kennen ze PISA allemaal, zijn ze allemaal bezig met het integreren van wetenschappelijk onderzoek in de methodes en hebben ze allemaal (oud-)docenten in hun auteursteams. De meeste uitgevers zijn ook goed op de hoogte van de voorstellen van Curriculum.nu. Over de rol van andere organisaties die iets doen rondom leesmotivatie loopt de kennisbasis echter wat sterker uiteen. Wel noemen de meeste uitgevers onderstaande organisaties die mogelijk invloedrijk kunnen zijn:

4.7.1 SLO

SLO wordt gezien als een belangrijke organisatie voor het vertalen van de abstract geformuleerde door de overheid vastgestelde eindtermen naar concretere plannen en leerlijnen. Voor de uitwerking van het curriculum is SLO dan ook leidend volgens uitgevers. De organisatie brengt interessante thema's naar voren op basis van wetenschappelijk onderzoek, zoals formatief evalueren en gecombineerd lezen en schrijven. Meerdere uitgevers geven aan dat het delen van deze informatie door de vakdidactische insteek die de bestaande visie op lezen kan veranderen zeer nuttig is. Er zijn ook kritische geluiden te horen over deze organisatie. SLO is volgens sommige uitgevers altijd vooruitstrevender dan wat uiteindelijk in die curricula te zien is. Volgens één uitgever is SLO te veel gericht op vaardigheden en te weinig op de vakken zelf en kennis daarover, waardoor hun visie niet overeenkomt met die van uitgevers. ‘SLO is aan de ene kant heel uitvoerend en moet dienend zijn, maar ik zie ook wel dat ze juist heel sturend en bepalend zijn terwijl dat juist niet zou moeten.’

4.7.2 Leesbevorderingsorganisaties

Wanneer het woord leesbevorderingsorganisatie valt, noemen veel uitgevers als eerste Stichting Lezen en Passionate Bulkboek. De rol van deze organisaties bestaat volgens uitgevers vooral uit het delen van informatie over lezen. ‘Stichting Lezen en de Leesmonitor zijn voor ons hele belangrijke bronnen. Juist omdat die alles samenbrengen en het toespitsen op het onderwijs.’ Eén uitgever weet niet goed wat de rol van organisaties als Stichting Lezen en Passionate Bulkboek kan zijn bij het vergroten van leesmotivatie, omdat deze niet heel bekend is met hun inhoudelijke werk. De meeste uitgevers zijn hier echter goed van op de hoogte en kunnen verschillende leesbevorderingsorganisaties opnoemen.

4.7.3 Bibliotheken

De Bibliotheek op School (dBoS) is bij de meeste uitgevers bekend en wordt als zeer nuttig gezien. Eén uitgever kent het initiatief niet en een andere uitgever is alleen bekend met het initiatief in het primair onderwijs. De overige uitgevers vinden dat bibliotheken via deze weg meer kunnen betekenen rondom leesmotivatie. Volgens uitgevers kunnen bibliotheken er via dBoS voor zorgen dat er genoeg aanbod op scholen aanwezig is in verschillende talen en dat afgeleefde schoolboekjes verleden tijd worden.

De geïnterviewden gaan er zeker niet vanuit dat er altijd een bibliotheek aanwezig is op school, omdat deze regelmatig weinig aanbod hebben of wegbezuinigd zijn. De meeste uitgevers hebben buiten dBoS niet veel zicht op wat bibliotheken kunnen doen rondom leesmotivatie. Eén uitgever heeft daar wel een duidelijke mening over: ‘Hoe minder hobbels tussen het willen lezen en het kunnen verkrijgen van een boek, hoe beter het is. Bibliotheken zijn daarom heel belangrijk, maar ze moeten ook juist in de wijken goed functioneren, zodat kinderen genoeg aanbod hebben.’ Een andere uitgever denkt dat de bibliotheek docenten en leerlingen kennis kan laten maken met en adviseren over het recente aanbod, omdat zij het opvallend vindt dat kinderen nog steeds *Oeroeg* en *Het gouden ei* lezen. Deze uitgever omzeilt de noodzaak voor een bibliotheek door zelf met schrijvers boekjes te ontwikkelen en in hun onderwijs in te zetten.

4.7.4 Levende Talen

Uitgevers kennen aan de Vereniging van Leraren in Levende Talen verschillende functies toe: het dient als inspiratiebron voor de inhoud van de methodes, houdt leraren en uitgevers op de hoogte over wat er speelt in het vak en is nuttig voor didactische tips. Het *Levende Talen Tijdschrift* is volgens uitgevers het meest toegankelijke medium waarvan bekend is dat docenten de informatie die erop verschijnt lezen. De rol van Levende Talen kan volgens uitgevers dan ook vooral bestaan uit aandacht aan lezen schenken in hun uitingen. Een uitgever geeft aan dat het interessant is dat Levende Talen niet alleen op Nederlands gericht is, maar op alle talen. Daarnaast kan Levende Talen volgens deze uitgever heel nuttig zijn door vakoverstijgende aspecten naar voren te halen.

4.8 Samenwerkingen

4.8.1 Bestaande samenwerkingen

Uitgevers hebben vaak samenwerkingen met verschillende partners om hun methodes zo goed mogelijk vorm te geven. Zoals eerder aan bod is gekomen, werken alle uitgevers samen met docenten bij het ontwikkelen en testen van hun methodes. Daarnaast volgen uitgevers de uitkomsten van het onderzoek van Stichting Lezen, maar van echte samenwerking op andere gebieden is minder sprake. De meeste uitgevers spreken wel regelmatig met medewerkers van SLO. Met *Passionate Bulkboek* werken vijf van de zes uitgevers samen, bijvoorbeeld voor het maken van docentenmateriaal, door een deel van hun programma in de leermiddelen van uitgevers op te nemen, door informatie uit te wisselen over auteurs en door hen in de nieuwsbrief te noemen als ze wat organiseren en hun bundel met lesideeën te gebruiken.

Ook partijen uit het boekenvak, zoals de Jonge Jury en CPNB zijn organisaties waar sommige uitgevers regelmatig contact mee hebben. Zo maakt een uitgever lessen bij het driepak van gratis boeken met verhalen van beroemde schrijvers dat het CPNB jaarlijks aan leerlingen ter beschikking stelt. Daarnaast worden universiteiten, vakwetenschappers en het meesterschapsteam Nederlands genoemd, die vooral op het gebied van onderwijsontwikkelingen advies geven over bijvoorbeeld de implementatie van nieuwe trends, zoals differentiatie en de inhoudelijke verrijking van het schoolvak. Uitgevers hebben niet vaak zelf samenwerkingen met bibliotheken, omdat deze vooral via de scholen loopt. Als die samenwerking er wel is, gaat het bijvoorbeeld om online samenwerkingen, waarbij een afdeling in het werkboek over de leeslijst gekoppeld is aan de website van de bibliotheek. Een interessante partij die nu niet meer bestaat, maar waar uitgeverijen wel regelmatig samenwerkingen mee hadden is *7days*. De materialen uit deze jongerenkrant werden door uitgevers veelvuldig gebruikt en gepromoot. Andere organisaties waarmee door een enkele uitgever wordt samengewerkt zijn schrijvers van jeugdboeken, Plint, Stichting Debatinstituut en Lijsters.

Samenwerkingen ontstaan vaak toevallig, doordat vertegenwoordigers van verschillende organisaties elkaar bijvoorbeeld treffen op een beurs. Opvallend aan de samenwerkingen die uitgevers benoemen is dat deze voor een groot deel via bronnen verlopen. Een uitgever geeft aan dat samenwerking door middel van het delen van informatie soms nog nuttiger kan zijn dan samenwerking die fysiek plaatsvindt. Als voorbeeld noemt één uitgever de samenwerking met de Taalcanon, waarbij via internetbronnen contact werd gelegd en een initiatiefnemer vervolgens langs gaat bij een uitgever om het hierover te hebben. Organisaties geven uitgevers dan informatie, waarna uitgevers initiatieven van die organisaties in het zonnetje zetten in de communicatie naar docenten toe of hun materiaal of andere vormen van input gebruiken in hun methodes.

4.8.2 Gewenste samenwerkingen

Leesbevorderingsorganisaties zouden hun rol volgens één uitgever kunnen vergroten als ze niet alleen adviezen zouden geven aan onderwijsinstellingen en uitgevers, maar ook eens zouden praten met uitgevers over hun visie op het onderwijs. Leesbevorderingsorganisaties geven nu soms adviezen waarvan voor uitgevers al duidelijk is dat deze in de lespraktijk niet gaan werken. ‘Het is voor leesbevorderingsorganisaties belangrijk om te beseffen dat de gemiddelde docent niet de energie, zin en kennis heeft om grote stappen te zetten rondom leesbevordering en dat zij makkelijk en toegankelijk opties aangereikt moeten krijgen om hier meer mee te doen.’

Met leesbevorderingsorganisaties zouden samenwerkingen op kleine schaal volgens deze uitgever nuttig zijn, waarbij informatie-uitwisseling, het geven van tips en het delen van lesmateriaal centraal staan. Sommige uitgevers willen ook graag meer samenwerkingen met bibliotheken, zodat de bibliotheek boeken beschikbaar stelt die aansluiten bij wat er uit de methode gelezen wordt en leerlingen ook andere boeken in die richting die ze leuk vinden kunnen lezen. Het zou voor de samenwerking met bibliotheken volgens uitgevers handig zijn als dBos in elke school aanwezig is. Als dat niet zo is kunnen zij er weinig mee in hun methode, omdat zij de methodes niet per school kunnen aanpassen.

Andere gewenste samenwerkingen die nu nog niet van de grond komen zijn die met grote bedrijfstakken, schoolbesturen, instanties rondom het vervolgonderwijs en nieuwere leesbevorderingsorganisaties. De samenwerking tussen uitgevers, scholen en bedrijfstakken kan volgens één uitgever relevant zijn, omdat niet bij alle niveaus duidelijk is welke vaardigheden echt belangrijk zijn voor het vinden van een baan na de schooltijd. Bij het vmbo en mbo is het relatief duidelijk wat leerlingen moeten kunnen om een baan te krijgen na hun schooltijd, omdat opleidingen op dit niveau al toegespitst zijn op een beroepstak, maar bij havo en vwo zou er vanuit scholen meer afstemming moeten zijn met bedrijfstakken. ‘Wat voor vaardigheden verwacht je nou van iemand die net van de universiteit of hogeschool af komt? Natuurlijk zit daar kennis bij, maar een gedeelte is echt vaardigheden en dan is het belangrijk om de check te doen of we die al vanaf de middelbare school gaan bieden. Curriculum.nu zou ook met bedrijfstakken moeten afstemmen.’ Verder wordt leesbevorderingsorganisatie *Stap op de Rode Loper!* door één uitgever genoemd als gewenste samenwerkingspartner, omdat zij via hun projecten veel doen aan leesmotivatie.

4.8.3 Factoren die samenwerking bemoeilijken

Wat samenwerking volgens uitgevers nog vaak bemoeilijkt, is het commerciële karakter van uitgeverijen. Veel partijen zouden hen bijvoorbeeld nuttig advies kunnen geven, zoals SLO, terwijl het nu blijft bij informatievoorziening. Uitgevers zijn immers commercieel, wat betekent dat SLO iedere uitgever op dezelfde manier zou moeten adviseren. Daarnaast geeft een uitgever aan dat commerciële uitgeverijen niet met niches werken, omdat dat geen geld oplevert. Stichtingen krijgen vervolgens geld om die niches in het onderwijs op te vullen, maar de daaruit ontstaande initiatieven worden vaak niet ingebed in methodes waar docenten en scholen al mee werken, waardoor het allemaal ‘losse plukjes’

worden. ‘Eigenlijk zouden die organisaties daarin wat meer faciliterend kunnen zijn, dat zij zeggen: wij accepteren jullie regie, maar wij zouden heel graag die leesbevordering willen doen, hoe zouden we jullie kunnen helpen om in het lesmateriaal dat wat meer een plek te geven. Respecteer vooral dat die uitgeverijen commercieel zijn en vind dat ook niet erg, maar vraag geen dingen die voor uitgeverijen alleen maar extra inspanning zijn waar ze niets voor terug krijgen.’

Het commerciële karakter staat niet alleen samenwerkingen met andere organisaties in de weg, maar ook die tussen uitgevers onderling. ‘Je bent bezig met de relevantie van het vak en vanuit die energie maak je leermiddelen en daarin maak je soms keuzes waarbij je denkt: anders verkoopt het niet, waardoor het er soms afgezwakt in komt. Zolang er nog een uitgever is die wel die traditionele vorm van grammatica en leesonderwijs aanhoudt, blijf je dit probleem houden; je kijkt toch naar elkaar.’ Een samenwerking tussen uitgevers kan dan ook volgens twee uitgevers werken om de praktijk te veranderen.

Een laatste aspect dat samenwerking kan bemoeilijken is het feit dat de methode juist krachtig kan worden door een vaste set auteurs binnen de uitgeverij te hebben die zorgt dat de kern in orde is. Door overall mensen en materialen vandaan te halen wordt het ontwikkelproces onoverzichtelijk. Te veel samenwerkingen kunnen daarom ook juist ongunstig uitpakken voor uitgevers.

4.9 Wat zijn hun wensen of behoeften rondom het vergroten van leesmotivatie van het schoolvak?

Zoals al uit de vorige secties bleek, zouden uitgevers graag veel veranderingen zien in het huidige (lees)onderwijs bij het vak Nederlands. In deze sectie worden hun algemene wensen op een rij gezet, waarna specifieke wensen richting de overheid in de volgende sectie aan bod komen.

De wens die het meest wordt uitgesproken is dat schrijfonderwijs veel meer zou moeten samenhangen met leesonderwijs, omdat deze vaardigheden elkaar volgens uitgevers kunnen versterken. Aan schrijven wordt in lessen vaak weinig aandacht besteed, omdat dit een onderdeel is dat docenten vaak overslaan. Er moet überhaupt veel meer aandacht zijn voor functioneel lezen en schrijven, zodat leerlingen de theorie ook echt kunnen toepassen. Als grammatica dat doel kan dienen, door kennis hierover in te zetten ten dienste van het vergroten van de eigen schrijf-, lees- en spreekvaardigheid, is het volgens uitgevers wel nuttig. ‘Durf nu eens grammatica aan te bieden die je bijvoorbeeld nodig hebt om iets te schrijven, doe dat functioneel vanuit het schrijven. Op het moment dat iemand iets gaat schrijven, gaat diegene denken: hoe zeg ik dat. Het antwoord is soms dat je een bepaalde grammaticale constructie moet toepassen. Maar beperk je daar dan toe.’ Er kan dan ook meer vakoverstijgend te werk gegaan worden bij vaardigheden zoals lezen en schrijven, maar dat is moeilijk, omdat er bij verschillende vakken methodes van verschillende uitgevers worden gebruikt. Het kan effectief zijn als leerlingen de leesstrategieën die ze hebben geleerd bij Nederlands bij de zaakvakken toepassen, maar dan moeten wel alle uitgevers daarop inzetten.

Meerdere uitgevers wijzen op het belang van tekstkeuze bij het leesonderwijs: 'Ik denk dat je veel meer aandacht moet besteden aan teksten die interessant zijn om te lezen met interessante onderwerpen, maar die voor de meerderheid gerelateerd zijn aan kennis van het vak, net als bijvoorbeeld bij biologie. Want door middel van die teksten doe je kennis op en als je alleen maar teksten krijgt om vaardigheden te trainen, dan biedt dat te weinig uitdaging.' Een probleem dat twee andere uitgevers daarbij noemen is de beschikbaarheid van teksten. De bloemleziingsregeling is volgens hen de bron van dat probleem: een afspraak tussen uitgevers en de Nederlandse Uitgevers Bond die bepaalt dat uitgevers aan een woordlimiet vastzitten bij het plaatsen van teksten in hun methode, tenzij ze daar toestemming voor vragen. Een aantal uitgevers noemt dat het heel erg zou helpen als bestaande teksten makkelijker en sneller beschikbaar gemaakt kunnen worden voor methodes, omdat voor leerlingen juist fragmenten uit bestaande boeken en praktijkvoorbeelden uit bijvoorbeeld kranten interessant en leuk zijn om te lezen.

Uitgevers geven aan dat het proces van het verkrijgen van toestemming vaak lang duurt en moeizaam verloopt of soms zelfs helemaal niet lukt en dat de beperking van het woordenaantal dan vervelend is, ook omdat het bij diep lezen juist om langere teksten gaat. Het gevolg is dat ze zelf teksten moeten gaan schrijven. Sommige uitgevers doen dit sowieso al vaak, maar er zijn ook veel uitgevers die liever bestaande teksten gebruiken. Het landelijke karakter van methodemakers is bij het zoeken naar de juiste teksten enerzijds een kracht, maar anderzijds ook een belemmering, omdat bepaalde onderwerpen voor scholen op het platteland in Groningen wel interessant zijn, maar voor leerlingen in Amsterdam niet. 'Wij zijn een soort filter. We speuren naar dingen die maken dat ze bij leerlingen ook aankomen, zodat die kinderen ook een positieve leesbeleving hebben.'

Naast de wensen rondom de samenhang van vaardigheden en de tekstkeuze, spreekt één uitgever ook de wens uit dat er meer methodes aangeboden moeten worden met meer variatie erin. Doordat uitgevers vaak doen wat de markt wil, zijn ze volgens deze uitgever steeds meer op elkaar gaan lijken. De oplossing kan zijn dat uitgevers meer risico moeten durven nemen, maar de initiatieven rondom leesbevordering kunnen ook soelaas bieden, als tenminste duidelijk is welke initiatieven dat zijn en hoe docenten die kunnen vinden. Er zijn volgens een andere uitgever te veel losse initiatieven en websites om voor docenten overzichtelijk te kunnen blijven, daarom oppert deze uitgever om die te bundelen, zodat scholen een kanaal hebben waar ze alles kunnen vinden. Uitgeverijen kunnen daarnaast zelf proberen het tij te keren door spelling en grammatica als ondersteunende kennisvaardigheden neer te zetten in de methodes. Er is volgens hen echter een interventie vanuit de overheid nodig om docenten tijdens de lerarenopleiding al te leren nadenken over wat ze hun leerlingen willen bijbrengen en in welke vorm. Het leesonderwijs moet volgens uitgevers veel meer gaan over de boodschap van een tekst en daar moeten zowel de examens als de eindtermen op aangepast worden, anders blijven de standaard vragen bij teksten bestaan.

4.10 Wat kan de overheid doen?

4.10.1 Meer sturing en grammatica naar de achtergrond

Dat het leesonderwijs meer moet gaan over de boodschap van een tekst is niet de enige wens die uitgevers specifiek richting de overheid uitspreken. Het hele veld moet volgens hen samenwerken en de overheid heeft daar een belangrijke rol in. ‘Er moet altijd ook een groot deel in zitten dat herkenbaar is vanuit de vorige curricula, anders willen docenten het niet implementeren. Ik ben helemaal niet van een werksturende overheid, maar in die zin zou ik wel willen dat er wat innovatie opgelegd wordt.’ Dit citaat van een geïnterviewde is kenmerkend voor de manier waarop uitgevers kijken naar sturing van de overheid rondom leesmotivatie. Het lijkt erop dat dit ook geldt voor onderwijsvernieuwingen in het algemeen. Doordat docenten een methode moeten durven kopen en de niet-functionele grammatica niet los durven te laten, willen uitgevers graag dat de overheid daar keuzes in gaat maken. ‘Curriculum.nu mag van mij heel extreem zijn, wat ze ook roepen. De leesmotivatie neemt recht evenredig af met de toename van het grammaticaonderwijs. Terwijl je via lezen en schrijven juist bereikt dat leerlingen gestimuleerd worden om de juiste constructies te gebruiken, want hun taal wordt verreikt en die verreikte taal kunnen ze gebruiken. Het gaat om de toepassing.’

4.10.2 Gebruik *best practices* vanuit wetenschap en andere landen

Volgens één uitgever heb je leesmotivatie pas nodig als er al iets fout gaat. De overheid moet zoveel mogelijk kijken naar *evidence based* materiaal om beslissingen te maken die kunnen aantonen wat er fout gaat. Er is bijvoorbeeld onderzoek gedaan dat aantoont dat grammaticaonderwijs niet nodig is bij het vergroten van schrijf- en leesvaardigheid door Leslie Piggott². Ook het uitzoeken wat landen die goed scoren volgens het PISA-onderzoek doen aan leesmotivatie kan volgens uitgevers nuttig zijn. Zit dat in de methodes, de kerndoelen of het onderwijs, en wat kunnen Nederlandse uitgevers overnemen? Het gebruiken van *best practices* vanuit wetenschap en vanuit de lespraktijk in andere landen kan helpen om te bepalen hoe het probleem in Nederland opgelost kan worden.

4.10.3 Duidelijk maken van de relevantie

Hoewel de meningen over de verhouding tussen literatuur, fictie en informatieve teksten binnen het leesonderwijs verschillen, vinden uitgevers uiteindelijk allemaal dat lezen moet gaan om het lezen zelf en niet om het beantwoorden van vragen. De vraag waarom je een tekst wil lezen, bijvoorbeeld omdat je iets wil weten, of omdat je een tekst leuk vindt, is veel belangrijker. Het is nuttig om leerlingen de keuze te geven en ze te enthousiasmeren, want als ze verplicht bepaalde teksten moeten lezen die ze niet interessant vinden, vergaat hun motivatie. Een aanvulling die een uitgever daarop heeft is dat leesmotivatie kan worden aangewakkerd door teksten aan te passen aan de interesses van leerlingen,

² Piggott, L. (2019). *First meaning then form. A longitudinal study on the effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction for young adolescent EFL learners*. PhD dissertatie, Universiteit Utrecht.

maar dat het belangrijkste is dat ze weten waarom lezen zo nuttig is. Het zou goed zijn als het ministerie bij het opstellen van de leerdoelen beschrijft waarom het voor leerlingen zo belangrijk is dat ze een bepaalde vaardigheid hebben. Als er dan leerdoelen of kennisonderdelen zijn waarbij dat niet geformuleerd kan worden, dan zijn dat niet de juiste leerdoelen.

4.10.4 Meer uren, minder toetsen

Vier uitgevers geven aan het examen leesvaardigheid problematisch te vinden. ‘Om een voorbeeld te geven: Aleid Truijens, Marc van Oostendorp, Frits van Oostrom hebben allemaal teksten geleverd voor het examen en gingen dan zelf de vragen maken bij die teksten en dan hadden ze zelden een hoger cijfer dan een 7 of 8. Dan heb je het over hoogleraren en zeer geofende lezers.’ De huidige examenvorm dekt dan ook niet volledig wat docenten leerlingen willen bijbrengen: ‘Dit speelt ook bij muziek en bij heel veel vakken dat docenten zich aan de voorkant moeten afvragen: wat wil ik mijn leerlingen bijbrengen. Straks halen ze dat eindexamen en wanneer kan ik nou zeggen: top? Ik vraag me dan af waar ze mee komen. Ergens zou het mooi zijn als je als overheid kan zeggen: dit is waar het over gaat. Dan moeten die eindexamens ook veranderen, dan moet je niet blijven vragen naar de kernzin.’ Een andere uitgever lost dat als volgt op: ‘Er zijn natuurlijk opdrachten waar bestaande teksten voor worden gebruikt, er komt ook een uitgebreid oefenboek voor het examen anders kom je op geen enkele school binnen, maar het is een los onderdeelje, want wij denken: als je even je best doet voor het examen en je oefent dat in het laatste jaar een aantal keren heel goed en strak gestructureerd, dan kunnen leerlingen gewoon het examen doen. Dan hoef je niet jaar in jaar uit dezelfde vragen te stellen.’ De examens hebben daarnaast zoveel impact dat leerlingen niet meer bezig zijn met de teksten, maar alleen maar bezig zijn met de vragen. ‘De reactie van de overheid op het feit dat leerlingen de examens bij de talen te moeilijk vinden is: maak ze makkelijker. Maar de oplossing is meer uren eraan geven, want door exacte vakken steeds meer aandacht te geven en de talen naar de achtergrond te laten verdwijnen denken leerlingen ook dat het niet relevant is.’

4.10.5 Sterk beleid voeren

Bij OCW wordt de scheiding tussen cultuur en onderwijs door één uitgever als een probleem ervaren. Als het onderwijs meer met bibliotheken wil, moet dit namelijk via verschillende regelgevingen in gang worden gezet. Dat bemoeilijkt eventuele samenwerking. De beschikbaarheid van boeken moet juist samengaan met de training van docenten om meer te doen met leesmotivatie: ‘Een project als dBoS zou ik van harte willen aanbevelen, dat is heel belangrijk. En docenten ook daarin trainen, want er lopen heel goede bekwame docenten rond, maar ook docenten met rare opvattingen die zelf niet lezen en zeggen tegen leerlingen op het vmbo dat ze Thea Beckman moeten gaan lezen, omdat ze dat zelf vroeger zo leuk vonden en dat is dan zo’n beetje het laatste boek dat ze gelezen hebben. Docenten daar sterker voor uitrusten en motiveren is denk ik een taak voor de overheid.’ Het ministerie kan daar een rol in

spelen door dBoS nog breder uit te zetten en de scheiding tussen regelgeving vanuit cultuur en vanuit onderwijs op te heffen.

5. Conclusie

Educatieve uitgevers van lesmethodes Nederlands zijn belangrijke spelers in het proces rondom het vergroten van de aandacht voor leesmotivatie in de onderwijspraktijk. Dat blijkt zowel uit wetenschappelijk onderzoek als uit interviews met educatieve uitgevers. Het vasthoudende leermiddelengebruik van docenten in combinatie met de onderwijsvrijheid in Nederland, zorgt ervoor dat uitgevers een groot deel van de lespraktijk bepalen. In dit onderzoek is dan ook de vraag welke mogelijkheden educatieve uitgevers zien voor het vergroten van leesmotivatie via lesmethodes Nederlands beantwoord. Uitgevers zijn om deze vraag te beantwoorden geïnterviewd over hun werkwijze bij het aanpassen van de methode, hun visie op de eigen rol in het leesonderwijs en aansluitend in de curriculumherziening, de rol die andere betrokken partijen kunnen spelen bij het vergroten van de aandacht voor leesmotivatie, samenwerkingen die zij hebben of zouden willen en wensen die ze hebben richting de overheid.

Uit de antwoorden op de vragen over de werkwijze van de uitgevers bij het aanpassen van de methode, blijkt dat uitgevers vrijwel zonder uitzondering volledig hun eigen planning volgen voor het aanpassen van hun methode Nederlands. De bronnen die daarvoor input leveren zijn vooral feedback van klanten, overheidsplannen en wat concurrenten doen. Hoewel ze wetenschappelijk onderzoek meestal niet noemen als aanleiding voor veranderingen in de methode, houden ze wel veel rekening met vakdidactische inzichten bij de ontwikkeling van de methode. Het curriculum is zowel volgens uitgevers als leesbevorderingsorganisaties de meest gecentraliseerde mogelijkheid om te werken aan het gebrek aan leesmotivatie bij leerlingen in Nederland; het opnemen van leesmotivatie en literaire competentie daarin is zeker een belangrijke stap in de goede richting, maar een oplossing is het volgens de geïnterviewden niet direct. De voorstellen in Curriculum.nu worden positief beoordeeld door de meeste uitgevers, maar het probleem blijft: hoe gaat dit daadwerkelijk in de lespraktijk gebracht worden?

Uitgevers geven aan dat ze hun concurrenten nauwlettend in de gaten houden en dat ze goed rekening proberen te houden met wensen van docenten. Commerciële belangen spelen dus een grote rol in de invulling van het curriculum. Dit sluit aan bij de problemen die Dewitz en Jones (2013) constateren rondom het commerciële karakter van uitgevers. Zij kijken veel naar elkaar en de ontbrekende variatie in methodes die Dockx et al. (2020) beschrijven, wordt door uitgevers zelf ervaren als een struikelblok dat vernieuwing in de weg staat. Sommige uitgevers dragen als oplossing hiervoor het maken van collectieve afspraken tussen uitgevers aan. Onderwijsvrijheid heeft hier ook een aandeel in, ook al lijkt het of de uitgevers zich sterker aan de curriculumeisen houden dan onderzoek van Valverde et al. (2002) uitwijzen voor de Nederlandse situatie. Uitgevers zien het als hun unieke taak om docenten en scholen ervan te verzekeren dat de methode de leerdoelen en eindtermen dekt, en docenten gaan er ook vanuit dat dit het geval is. Verschillende geïnterviewden geven daarbij aan dat zij vanwege commerciële overwegingen niet uit zichzelf veel gaan doen aan leesmotivatie als de eindtermen niet veranderen, zelfs als de wetenschap hier argumenten voor aandraagt en ontleding wel als maatschappelijk probleem wordt

ervaren. Wel is het opvallend dat de geïnterviewde uitgevers vaak zeggen een onderscheidende methode te maken waarin ze veel doen met leesmotivatie, maar dat uit de antwoorden ook blijkt dat vernieuwing moeilijk is door onder andere de concurrentie en de vraag vanuit de markt. De combinatie van traditionele docenten Nederlands en uitgevers die bang zijn om buiten de markt te vallen als ze compleet iets anders gaan doen, maakt dat er nu weinig verandert.

Het gevolg dat Dockx hierbij veronderstelt – dat de keuze voor lesmethodes weinig verschil maakt op het gebied van leesonderwijs – in combinatie met de keuzes die docenten maken waardoor zij heel veel onderdelen uit een methode weglaten (Abma 2013, Van der Hoeven en Bontje 2013 en Dewitz en Jones 2013), kan ervoor zorgen dat leesmotivatie te weinig aandacht krijgt in de klas. Om veranderingen in het leesonderwijs door te voeren, zijn niet alleen veranderingen in de methodes nodig, maar ook scholing van docenten waardoor ze weten wat werkt en waarom, zodat ze cruciale onderdelen niet overslaan ongeacht welke methode ze gebruiken, of zodat ze weten waar ze op moeten letten als ze zelf materialen ontwikkelen. Zo worden sommige cruciale stappen nu overgeslagen of niet uitgevoerd, omdat leerkrachten onvoldoende weet hebben van het belang van bepaalde onderdelen en de samenhang daartussen. Juist de integratie van meerdere vaardigheden kan volgens uitgevers helpen om het lezen te versterken. Verschillende onderzoeken (Van der Hoeven en Bontje 2013 en Abma 2013) tonen namelijk aan dat schrijf-, lees-, luister- en spreekvaardigheid met elkaar samenhangen en hetzelfde doel kunnen nastreven en uitgevers zijn daarvan overtuigd, maar zien dat in de lespraktijk nog te weinig terug.

Als uitgevers aan een bepaald onderdeel geen aandacht besteden in een methode, is het zowel volgens onderzoek (Woldhuis et al. 2018 en Valverde 2002) als volgens de uitgevers zelf onwaarschijnlijk dat dit onderdeel dan toch in het onderwijs terecht komt. Hoewel voor educatieve uitgevers dan ook een belangrijke positie is weggelegd bij het doorvoeren van onderwijshervormingen, komen die hervormingen niet in de praktijk terecht als docenten de nieuwe onderdelen niet implementeren en aan de traditionele onderdelen blijven hangen. Wat daarbij opvallend is, is dat er veel wordt gesproken over leesmotivatie alsof het een onderdeel is van een lesmethode of van het curriculum, terwijl het een uitgangspunt moet zijn bij de keuze van materialen. Leesmotivatie is een houding en geen onderdeel zoals lezen of schrijven dat is. Uitgevers bevestigen het beeld vanuit onderzoek dat docenten sterk aan de methode vasthouden, maar docenten bepalen daarbij wel zelf welke hoofdstukken ze uitgebreid behandelen en welke ze bijvoorbeeld geheel overslaan. Uitgevers zijn daarom duidelijk: docenten maken het onderwijs en niet leermiddelenmakers.

Om die noodzaak om meer te doen met leesmotivatie ook bij docenten duidelijk te maken, werken uitgevers al regelmatig samen met andere partijen die iets kunnen betekenen in het leesbevorderingsveld. Deze samenwerking bestaat nu vaak uit informatie-uitwisseling, maar uitgevers zien nog wel kansen om deze te versterken, als andere organisaties hun commerciële karakter meer accepteren of als dat hen niet in de weg zou staan. Leesbevorderingsorganisaties kunnen dan een faciliterende rol spelen, zodat de drempel voor zowel docenten als uitgevers om leesmotivatie aan te pakken zo laag mogelijk is.

De implementatie van de ideeën van Curriculum.nu is niet alleen een samenspel tussen uitgevers en docenten, maar ook de overheid is nodig om richting te geven en de markt niet alles te laten bepalen. Hoewel uitgevers over het algemeen niet voor een sturende overheid zijn, vinden ze dat de voorstellen van Curriculum.nu radicaal mogen zijn en dat de overheid sterker mag aansturen op veranderingen in het vak Nederlands, zodat uitgevers minder aan hun traditionele opdrachten vasthouden en docenten de kans krijgen om ook andere vormen van leesonderwijs te leren kennen. Om het *intended* en *implemented* curriculum (Dockx 2020) dichter bij elkaar te brengen, zijn dan ook drie dingen nodig: scherpere keuzes vanuit de overheid over het onderwijs, aandacht voor leesmotivatie in methodes vanuit uitgevers, en scholing en inzet van docenten op dit gebied.

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen die de resultaten mogelijk minder betrouwbaar maken. Allereerst zijn uitgevers belanghebbenden rondom de thema's waarover zij bevestigd zijn, waardoor zij wellicht antwoord geven met het oog op deze belangen. Wel was voorafgaand aan het onderzoek al bij de uitgevers bekend dat hun antwoorden anoniem verwerkt zouden worden, waardoor dit risico beperkt is. De concurrentiegedachte is daarnaast heel duidelijk terug te zien in de antwoorden. Aangezien uitgevers van tevoren wisten dat het onderzoek voor OCW werd uitgevoerd, waren hun antwoorden vooral gericht op wensen richting de overheid en problemen die zij ervaren bij het uitvoeren van het werk, waardoor hun visie op lezen soms minder duidelijk naar voren kwam dan verwacht.

De interviews zijn tevens semigestructureerd afgenomen, waardoor de precieze vraagstelling van interview tot interview licht verschilde en er werd doorggevraagd op de aangesneden onderwerpen. Daarnaast is slechts één persoon per uitgeverij geïnterviewd, terwijl er bij elke uitgeverij meerdere personen betrokken zijn bij het ontwikkelen van de methodes. Vijf geïnterviewden zijn daadwerkelijk zelf uitgevers (geweest) van een lesmethode Nederlands. Eén geïnterviewde is zelf echter geen uitgever van de methode, maar een methodemaker. Dat kan voor een discrepantie in de resultaten zorgen. Een laatste beperking van het onderzoek is dat er sprake is van een relatief kleine onderzoeksgroep. Aangezien de steekproef bestaat uit bijna alle mogelijke deelnemers, is de onderzoeksgroep wel zeer representatief.

De resultaten geven aanleiding voor verschillende soorten vervolgonderzoeken. Zo kan het nuttig zijn om te onderzoeken hoe andere betrokken partijen hun rol zien bij het vergroten van leesmotivatie, zoals docenten, schoolbestuurders en leesbevorderingsorganisaties. Daarnaast kan een methodeinventarisatie naar de manier waarop bestaande lesmethodes de leesmotivatie vergroten meer zicht bieden op wat er al gedaan wordt door uitgevers en hoe dit geïntensiveerd kan worden. Meer onderzoek naar de lespraktijk over welke onderdelen uit de leermiddelen docenten overslaan en de redenen voor die keuze kan eveneens inzicht bieden in wat uitgevers kunnen doen om te zorgen dat docenten aan leesmotivatie gerelateerde onderdelen toch oppakken. Daarnaast zou het in aanvulling op het onderzoek van Dockx nuttig zijn om een methode te ontwikkelen die heel sterk is ingericht op leesmotivatie en leesplezier. Met een interventiestudie waarin deze methode wordt toegepast, kan de vraag beantwoord worden of de ingrediënten van die methode nu echt helpen. Als laatste kunnen

samenwerkingsverbanden tussen alle betrokken partijen verder onderzocht worden, om te achterhalen hoe deze elkaar kunnen versterken en de leesmotivatie van nieuwe generaties tieners daadwerkelijk kunnen verhogen.

Bronnen

Aartsma, L. (2018). *Vrijtijdslezen in het vmbo. Een onderzoek naar het leesbevorderingsbeleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Abma, A., (2013). Goed onderwijs begint met een goed curriculum. *Levende Talen Magazine*, 100 (1), 10-15.

Curriculum.nu (2019). *Leergebied Nederlands: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. Amersfoort: SLO. Geraadpleegd van <https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/uitwerking-nederlands/>.

Dewitz, P., & Jones, J. (2013). Using basal readers: From dutiful fidelity to intelligent decision making. *The Reading Teacher*, 66 (5), 391-400.

Dockx, J., Bellens, K., & De Fraine, B (2020). Do textbooks matter for reading comprehension? A study in Flemish primary education. *Frontiers in Psychology*, 10 (2959). doi: 10.3389/fpsyg.2019.02959.

DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen. Geraadpleegd van: <https://www.lezen.nl/sites/default/files/De%20leesmotivatie%20van%20Nederlandse%20kinderen%200en%20jongeren.pdf>.

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. Geraadpleegd van: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf.

Hoeven, J. van der, & Bontje, J. (2013). *Basisvaardigheden taal en rekenen in het hart van het onderwijs: vier jaar praktijkgericht onderzoek*. Den Bosch: KPC Groep.

Houtveen, A., Steensel, R. van, Rie, S. de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. NWO: Den Haag. Geraadpleegd van: <https://slo.nl/@12546/vele-kanten/>.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., and Hooper, M. (2017). *The PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Qompas (2019). *Populariteit van schoolvakken 2019: onderzoek naar de favoriete schoolvakken van 170.000 havisten en vwo'ers*. Leiden: Qompas. Geraadpleegd van: <https://qompasumbraco.azurewebsites.net/media/dlrlzrve/populariteit-van-schoolvakken-onder-profielkiezers-2019.pdf>.

Raad voor Cultuur en Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Geraadpleegd van: <https://www.raadvoorcultuur.nl/documenten/adviezen/2019/07/25/advies-lees-een-oproep-tot-een-leesoffensief>.

Robitaille, D. F., Schmidt, W. H., Raizen, S. A., McKnight, C. C., Britton, E. D., en Nicol, C. (1993). *Curriculum Frameworks for Mathematics and Science*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Steensel, R., van, Sande, L. van der, Bramer, W. & Arends, L. (2016). *Effecten van Leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam/Amsterdam: Erasmus Universiteit/Vrije Universiteit.

Stichting Lezen (2020). *Leesmonitor: Definities*. Geraadpleegd op 20 april 2020 van: www.leesmonitor.nu/nl/definities.

Stichting Lezen en Schrijven (2016). *Gegevens laaggeletterden in Nederland*. Geraadpleegd op 5 maart 2020 van: <https://www.lezenenschrijven.nl/over-laaggeletterdheid/feiten-cijfers/gegevens-laaggeletterden-in-nederland/>.

Sociaal-Economische Raad (2019). *Samen werken aan taal: een advies over laaggeletterdheid*. Den Haag: SER. Geraadpleegd van: <https://www.cinop.nl/wp-content/uploads/2019/05/samenwerken-aan-taal.pdf>.

Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R., Schmidt, W., and Houang, R. (2002). *According to the Book: USING TIMSS to Investigate the Translation of Policy Into Practice through the World of Textbooks*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Woldhuis, E., Rodenboog, M., Heijnen, M., & Fisser, M. (2018). *Leermiddelenmonitor 17/18: Leermiddelen in het po en vo*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst

Vragenlijst uitgeverijen

Ik zal mezelf eerst even voorstellen: ik ben dus Naomi van Manen en ik werk sinds februari als stagiaire bij het ministerie van OCW voor mijn studie Neerlandistiek aan de Universiteit Utrecht. Daar hou ik me bezig met leesbeleid. Ik combineer mijn stage met mijn scriptie en voer daarom dit onderzoek zowel uit in opdracht van OCW als de UU.

Ik zal voor we beginnen even wat achtergrondinformatie geven over het onderzoek: in september 2019 brachten de Onderwijsraad en raad voor cultuur een advies uit aan de minister van OCW. Dit advies bevatte de aanbeveling om onderwijs en cultuur beter met elkaar verbinden en een leesoffensief te starten, omdat verschillende onderzoeken aan lijken te tonen dat leesplezier bij leerlingen erg laag ligt in Nederland. OCW wil daar iets aan gaan doen door bibliothekenbeleid en onderwijsbeleid dichter bij elkaar te brengen. Daarnaast zijn afgelopen najaar de rapportages van Curriculum.nu verschenen, met onder andere adviezen voor het schoolvak Nederlands. Het is nog onduidelijk of de suggesties van Curriculum.nu door de Tweede Kamer komen, maar een belangrijke aanbeveling daarin luidt: zorg ervoor dat bij alle schoolsectoren het werken aan leesmotivatie en literaire competentie een belangrijk onderdeel vormt van het taalonderwijs. Lezers worden en lezers blijven is hierbij het uitgangspunt, waarbij leerlingen teksten zowel belevend, interpreterend, waardierend als met narratief begrip bekijken, beluisteren en (voor)lezen.

Bij het vergroten van de leesmotivatie kunnen allerlei partijen een rol spelen en op verschillende manieren samenwerken. Bibliotheken kunnen zorgen voor een goede, gratis collectie voor de jeugd en kunnen daarbij samenwerken met scholen. Daarnaast bestaan er veel initiatieven rondom leesmotivatie door leesbevorderingsorganisaties en natuurlijk kunnen ook educatieve uitgeverij wat betekenen. In dit interview wil ik graag vragen naar uw visie op uw rol in het vergroten van de leesmotivatie en de mogelijkheden voor samenwerking tussen verschillende partijen. Daarnaast ben ik meer in het algemeen benieuwd hoe u bij curriculumwijzigingen te werk gaat, wat voor input u daarvoor gebruikt en wat u hierbij aan vragen of wensen heeft, ook richting het ministerie van OCW. Als u geen bezwaar hebt, wordt dit gesprek opgenomen. Uw input zal geanonimiseerd worden verwerkt. U mag me natuurlijk altijd onderbreken als u een vraag niet begrijpt en er bestaan zeker geen foute antwoorden.

Heeft u vooraf nog vragen over het interview en/of het onderzoek?

Wilt u nog iets anders opmerken voor we beginnen?

Algemene werkwijze

Om te beginnen, wil ik graag eerst wat meer zicht proberen te krijgen op de manier waarop jullie in het algemeen bij het veranderen of vernieuwen van jullie methode te werk gaan.

Kernvraag: Kun je daar iets over vertellen?

Vervolgvragen

1. Aan de hand waarvan selecteren jullie bijvoorbeeld materialen voor opdrachten en teksten voor in de methodes?
2. Wat zijn belangrijke informatiebronnen op basis waarvan jullie veranderingen aanbrengen in de methode?
- Waar halen jullie informatie vandaan over ‘wat werkt’ en wat niet werkt om kinderen te motiveren, bijvoorbeeld om meer te gaan lezen?
3. Hoe speelt wetenschappelijk onderzoek een rol bij dit proces?
- Laten jullie je leiden door nieuwe ontwikkelingen en bijvoorbeeld PISA-resultaten bij de prioritering van een onderwerp als leesmotivatie of juist niet?
4. Hoe kijken jullie naar overheidsplannen, zoals die van Curriculum.nu? Hoe bepalend zijn deze voor jullie bedrijfsvoering? Of voeren jullie vooral je eigen strategische plan uit?

Visie op eigen rol leesonderwijs

Lezen is een belangrijk onderdeel van het curriculum van het schoolvak Nederlands.

Kernvraag: Hoe zien jullie de rol van educatieve uitgeverij op het gebied van lezen?

Vervolgvragen

1. Gaat het vooral om het vergroten van leesvaardigheid in het algemeen?
2. Of gaat het dan ook om het bijdragen aan de leesmotivatie van leerlingen?

Visie op eigen rol curriculumherziening

Ik heb bij de inleiding op dit gesprek al iets verteld over Curriculum.nu. Wilt u daar eerst nog meer over weten? [Indien nodig nog extra informatie geven.]

Zoals gezegd is een belangrijke aanbeveling van Curriculum.nu voor het schoolvak Nederlands dat er meer aandacht moet komen voor het vergroten van de leesmotivatie en literaire competentie.

Kernvragen:

1. Denken jullie dat het voor het vergroten van de leesmotivatie van tieners helpt om hier meer mee te doen in het schoolvak Nederlands?
- Zo ja, waarom?
- Zo nee, wat zou er volgens jullie dan nodig zijn?
2. Zouden jullie in de methode ook meer aandacht voor leesmotivatie willen als dat niet in een nieuw curriculum werd vastgelegd?

- Waarom wel/niet?
3. Hoe zien jullie je rol (en die van educatieve uitgevers in het algemeen) in het concretiseren en in de praktijk brengen van de Curriculum.nu-aanbeveling om meer te doen aan het vergroten van leesmotivatie en literaire competentie?

Andere te betrekken spelers

Om meer zicht te krijgen op de rol die jullie als educatieve uitgever kunnen en willen spelen, is het misschien handig om deze af te zetten tegen de rol die andere partijen zouden kunnen spelen.

Kernvraag 1: Welke andere spelers zouden volgens u een rol kunnen spelen bij het vergroten van de leesmotivatie van leerlingen?

Vervolgvrage: bijvoorbeeld Stichting Lezen, Passionate Bulkboek en dergelijke hebben allerlei activiteiten op dit gebied. Zijn jullie daar bekend mee?

Kernvraag 2: Hoe belangrijk vinden jullie je rol ten opzichte van die van deze andere spelers? (Als de geïnterviewde hier niet zelf mee komt, dan zelf de volgende spelers langslopen:)

- a. Docenten
- b. De beroepsvereniging voor leraren Nederlands (Levende Talen Nederlands)
- c. Bibliotheken
- d. Leesbevorderingsorganisaties
- e. SLO

Kernvraag 3: Wat ziet u juist als unieke taak voor uitgeverijen zelf die dit soort andere organisaties niet kunnen vervullen?

Mogelijkheden tot samenwerking

Het bestaan van die andere partijen biedt natuurlijk ook de mogelijkheden tot samenwerking.

Kernvraag 1: Wat voor samenwerkingen bent u nu al aangegaan met andere partijen?

Kernvraag 2: Welke andere mogelijkheden ziet u voor samenwerking? (Als de geïnterviewde hier niet zelf mee komt, dan zelf de volgende spelers langslopen en doorvragen hoe ze dan zouden willen samenwerken:)

- a. Docenten
- b. De beroepsvereniging voor leraren Nederlands (Levende Talen Nederlands)
- c. Bibliotheken
 - Gaan jullie er vanuit dat er een Bibliotheek op school aanwezig is op scholen?

- Zou het helpen als jullie daar vanuit mogen gaan en op welke manier?
- d. Leesbevorderingsorganisaties (Stichting Lezen, Passionate Bulkboek, “gewone” uitgevers)
- e. SLO

Wensen en behoeften

Kernvraag 1: Hebben jullie nog wensen of behoeften als het gaat om het vergroten van leesmotivatie via het schoolvak Nederlands?

Vervolgvrage: Kunnen jullie bijvoorbeeld ondersteuning gebruiken?

Kernvraag 2: Hebben jullie ideeën of suggesties hierover richting het ministerie van OCW?

Afsluiting

Dit waren mijn vragen. Heeft u nog opmerkingen of is er nog iets dat u naar aanleiding van het gesprek zelf nog graag wil zeggen? Als u nog terug wilt komen op een vraag die aan bod is gekomen kan dat natuurlijk ook. Graag wil ik u hartelijk bedanken voor uw medewerking. Ik kan u het verslag over dit onderzoek toesturen zodra het af.